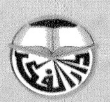
إعداد المعلم

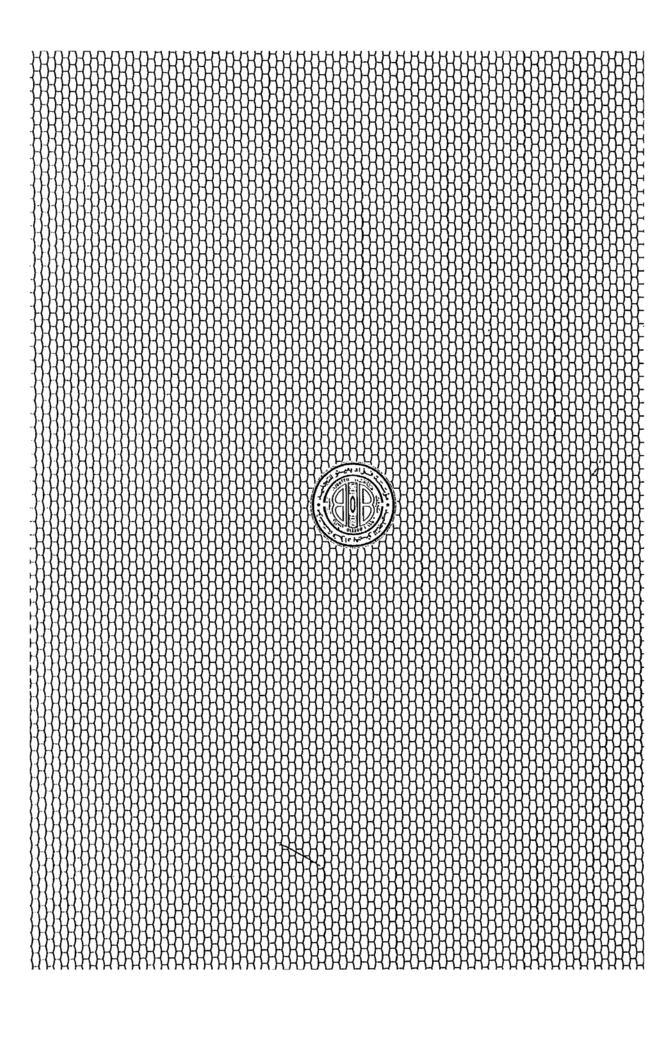
تنميته وتدريبه

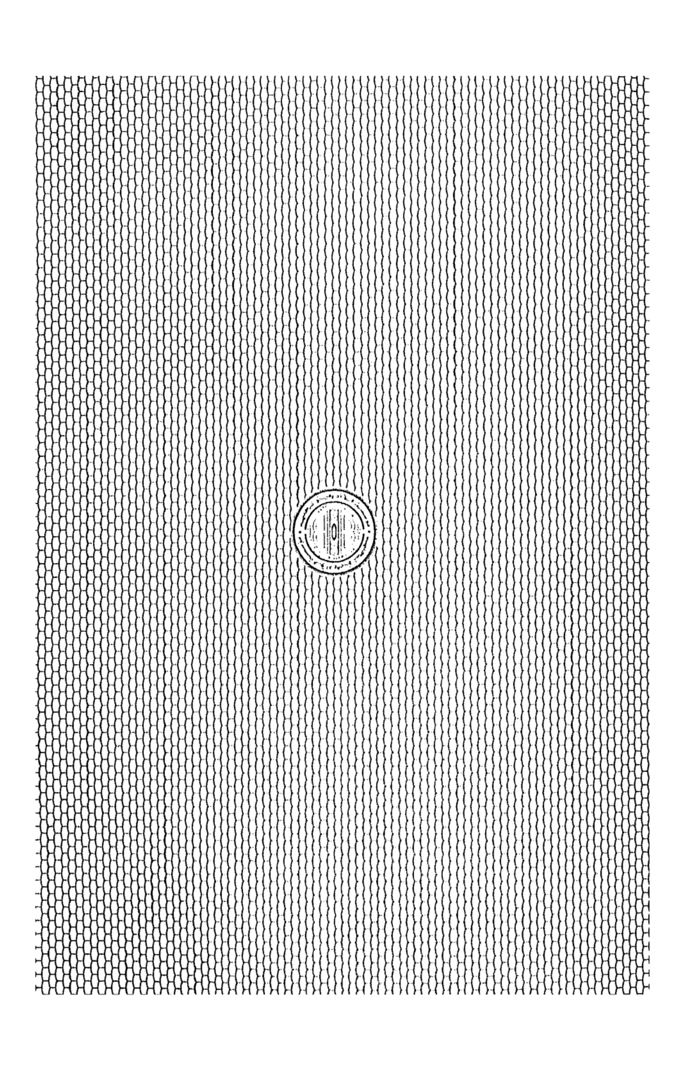
الأستاذ الدكتور
مصطفى عبد السميع

الدكتورة
سهير محمد حوالة











إعداد المعلم

تنميته وتدريبه

رقم التصنيف: 371.14

رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: 2005/5/1220

المؤلف ومن هو في حكمه: مصطفى عبد السميع محمد، سهير حوالة

عنـوان الكتـــــاب : اعداد المعلم وتنميته

الموضــــــوع الرئيسي: تدريب المدرسين// أساليب التدريس// التنمية الاداري// التدريس// علم التربوي

بيانــــــات النشـر: عمان - دار الفكـر للنشـر والتوزيـع

* تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

ISBN 9957-07- 430-X

الطبعة الأولى

1426 - 2005



سوق البتراء (الحجيري) ساحة الجامع الحسيني

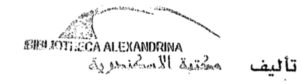
هاتف: 4621938 - فاكس: 4654761

ص.ب : 183520 عمان 11118 الأردن

Emil: Imfo at daralfiker . com

إعداد المعلم

تنميته وتدريبه



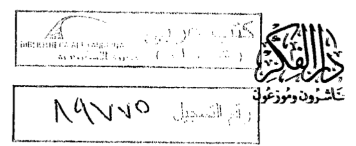
تأليف

الاستاذ الدكتور
مصطفى عبد السميع محمد

الدكتورة
سهير محمد حوالة

الطبعـــة الأولى

1426-2005



الفهرس

المقدمة

الفصل الأول : مهنة التعليم

الفصل الثاني : إعداد المعلم لمجتمع المعرفة

الفصل الثالث : الإدارة الصفية

الفصل السابع : التدريب أثناء الخدمة

الفصل الثامن : التفكير الناقد والتفكير الابداعي فى غرفة الصف

الفصل التاسع: نظم إعداد وتدريب المعلم بدول مختلفة

الفصل العاشر : المعايير وتقويم المعلم

الفصل الحادى عشر : المعلم والبحث التربوي

الفصل الثاني عشر: جودة التربية والتعليم فى الوطن العربى التحديات والتوجهات



المقدمة

حظي موضوع إعداد العاملين وتدريبهم أثناء الخدمة بالمزيد من اهتمام المسؤولين والمدربين في الاقطار المتقدمة والنامية على السواء، وذلك على أساس افتراض هام، هو أن المتعلم طرف ايجابي في العملية التعليمية، يشارك بفاعلية وحيوية الى جانب المعلم، فهو قادر على التعلم الذاتي، وتوظيف خبراته التي يكتسبها، إذا أحسن المعلم إتاحة الفرص المناسبة لتعليمه، واتبع أسلوباً يسمح للمتعلم فهم وتنظيم واستيعاب المعلومات والخبرات، ودمجها في بنائه المعرفي، واستخدمها في كل المواقف الحياتية وبعبارة أخرى؛ فانه يجب ان ينظر الى تدريب المعلم على أنها عملية ذات وجهين، وجه يتعلق بالاعداد قبل الخدمة، وآخر يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة، ويمكن القول ان تدريب المعلم أثناء الخدمة أهم بكثير من إعداده للعمل قبلها.

ان برامج التدريب هذه بمثابة وضع حجر الاساس لبناء لم يكتمل بعد، ذلك ان اعداد المعلم قبل الخدمة ما هو إلا مقدمة لسلسلة متلاحقة من فعاليات وأنشطة النمو التي لا بد أن تستمر مدى الحياة.

لقد أكدت الدراسات التربوية المختلفة آن مستوى اعداد وتدريب المعلمين يتوقف على مستوى ونوعية مؤسسات الاعداد وإمكانياتها وقدراتها على إكساب المعلمين المتدربين لمهارات البحث والتجريب، ومدى الارتباط بين برامج إعداد المعلم وبين فلسفة وأهداف مناهج التعليم العام، ووضوح وظائف وأدوار المعلم، وكذلك نوعية المعلمين المتدربين وأعمارهم وعدد الساعات المخصصة لهم للدراسة يوميا.



الفصل الأول

مهنة التعليم

الأهداف الإجرائية:

بعد دراسة هذا الفصل يجب أن يكون الدارس قادراً على أن:

- يتذكر معايير مهنة التعليم.
- يحدد سمات المعلم الجيد.
- يشرح أن بعض المؤسسات في عمل المعلم.

تمهيد:

كلنا متعلم .. وكلنا معلم

أينما كنا .. نعلم ونتعلم

وكيفما كنا .. نعلم ونتعلم

في كل آن .. نعلم ونتعلم

الأب معلم.. والأم معلمة

الطفل في سلوكه الفطري معلم ومتعلم

الواعظ في دار العبادة معلم ومتعلم

القاضي في ساحة القضاء معلم ومتعلم

الطبيب في قاعة الفحص معلم ومتعلم

الزارع في أرضه معلم ومتعلم

التاجر في متجره معلم ومتعلم

الصانع في مصنعه معلم ومتعلم

... وهكذا فكلنا معلم ومتعلم

- نتعلم في الحياة اليومية من تفاعلاتنا مع الآخرين ومع الأشياء.
- ونتعلم بطريقة مقصودة داخل مؤسسة رسمية منوطة بالتعليم.

- ونتعلم بطريقة غير مقصودة داخل نفس المؤسسة الرسمية.
- نتعلم وفقا لأهداف معلنة نعرفها ونعى أبعادها.
- ونتعلم بطريقة مقصودة من محتوى وسائط الثقافة في المجتمع، ونتعلم بطريقة غير مقصودة من نفس المحتوى.
- نتعلم من محتوى منهج مدرسي هو مجموع القدرات والأنشطة التي تهيؤها المؤسسة الرسمية وتشرف على تقديمها لنا بقصد أحداث أو تواصل النمو الشامل والمتكامل لدينا.
- ونتعلم من محتوى منهج مستتر الهدف عنا متضمن في علاقتنا بصور السلطة المختلفة داخل المؤسسة التعليمية وبالأقران فيها وبأنماط التفاعلات الأسرية والتنظيمية فيها.
- ونتعلم من محتوى منهج مجتمعي يتولد من وسائل الأعلام على اختلافها. ومن عاداتنا الاجتماعية وطقوس حياتنا اليومية وما تتميز به مؤسسات الثقافة المتعددة في مجتمعنا.

نعلم .. ونتعلم. أو نتعلم ونعلم تبعاً لظروفنا وإمكاناتنا وما يتاح لنا من تسهيلات وما يسمح لنا به من نشاط وما يهدف إليه هذا التعلم أو هذا التعليم.

ولعل التعليم في المؤسسة الرسمية «المدرسة» أيا كان مستواها هو المسئولية الأساسية الأولى للمعلم الذى تعينه تلك المؤسسة بالإضافة إلى أدواره الأخرى داخل المدرسة أو خارجها. من هنا كان من المبهم أن نتحدث عن «التعليم كمهنة» باعتبار أن المعلم هو حجر الزاوية في البناء المعنوى للمدرسة .. فهو المصدر السياسي للمعرفة مهما قيل من مسميات جديدة لطرائق مستحدثة للتعليم والتعلم، وهو ميسر لعملية التعلم مهمَا تنوعت أنماط تعلم الدارسين وخصائص نموهم ومظاهره، وهو الموجه الأول لسلوك الناشئة بكونه القدرة التي تحتذى أو الأبوة الثانية لكل دارس. وهو المنظم للجو الاجتماعي في المدرسة بما يبثه من روح الود والإخاء والتعاون وغير ذلك في نفوس الدارسين.

لذا يجب أن يفكر معلم المستقبل الذي تطلع الى ممارسة هذه المهنة الى سلبياتها من جهة ومتعتها في الجهة الآخرى. ويجب ان يتطلع على ما يمكن ان يواجهه إذا ما طلب منه اعداد برامج العمل الخاصة به. فاذا ما ألم المعلم إلماماً شاملاً بواقع مهنة التعليم وماهيتها يستطيع بشكل موضوعي وهادف أن:

- يفكر ويعدل في فلسفته الخاصة عن التعليم.
- يكتسب استراتيجيات تعليمية وتقنيات قيادية.
- يطور أساسه العلمي والمعرفي ليساعده في البحث وفي وضع النظريات التي توجه أفعاله بشكل موضوعي.

على المعلم مسئوليات جسام ومهام متنوعة ترتبط بمفاهيم ومصطلحات مختلفة مثل "التدريس" و "التعليم" و "البث" و "التلقين" .. الخ، إلا أننا هنا لن نخوض بتعمق في الإشارة إليها أو التفرقة بينها إذ أن ذلك ليس مجالنا في هذه القراءات. وسيتناولها الطالب المعلم في مرحلة لاحقة.

ولعل تلك الأدوار المختلفة التي يقوم بها المعلم تتطلب أن يكون متمتعاً بإمكانات معينة يكتسبها من خلال إعداده بمعاهد إعداد المعلمين وتكون تلك الإمكانات مؤشراً إلى مهنته أو إلى ما يميزه بالانتماء إلى مهنة التعليم .. بل وتعتبر معاييراً يمكن بها الحكم على المعلم كمهني، ومن ذلك مثلاً:

1- حصوله على ثقافة مهنية متخصصة:

ونعني بها ما يقدم داخل معاهد إعداد المعلمين من مهارات فنية وأنماط للسلوك المهني والقيم والاتجاهات المرتبطة بمهنة التعليم مما يعد أساساً لمزاولتها. وبذلك فهي لا تتوفر لدى الآخرين من غير العاملين .. وهكذا في كل مهنة أخرى.

2- حصوله على مستوى متميز من الإعداد المهني:

فالإعداد لمعلم مرحلة معينة يختلف عن الإعداد لمعلم مرحلة أخرى. وما يقدم لمعلم متخصص معين يختلف عما يقدم إلى معلم متخصص آخر.

والتدريب على أداء أنماط سلوك تدريسى معينة يبين الاختلاف بين صاحبها وبين غيره ممن لا يتم تدريبهم ويعملون بالتدريس.

3- قدراته على اتخاذ القرار:

فالمعلم يقوم بخدمة معينة داخل قاعة الدرس وخارجها يستخدم فيها معارفه العلمية وقدراته الخاصة وما يتاح له من إمكانات ويتأثر في ذلك بالقواعد والأعراف السائدة في مجال التعليم، فلا بد له إذن من التمتع بقدرة اتخاذ القرار العلمي وما يتفق مع ما تعلمه وما توصل إليه العلم الحديث من نظريات للتعليم والتعلم أو في صياغة المادة العلمية أو في الربط بينها وبين المواد الأخرى التي تقدم للدارسين.

4- انتماءه إلى تنظيمات مجتمعية متخصصة:

وهي التي ينتمي إليها المعلمون وتضطلع بمسئولية مناقشة قضاياهم والدفاع عن حقوقهم بصورة رسمية مثل روابط المعلمين والاتحاد العام للمعلمين العرب أو بصورة غير رسمية مثل رابطة التربية الحديثة ورابطة خريجى كليات ومعاهد التربية. والجمعية المصرية للمناهج وطرق

التدريس وجمعية العودة للعلوم التربوية وغيره من تنظيمات على مستوياتها المختلفة وأخلاقياتها وقوانينها التي تستمدها من طبيعة المجتمع وأخلاقياته وقوانينه.

5- حصوله على ثقة جماهيرية بالمهنة:

والثقة بمهنة التعليم تعنى الثقة بأصحاب تلك المهنة وهي لا تأتي إلا بناء على قدرة المعلمين على أداء أدوارهم داخل المدرسة وخارجها. والأمر هنا يتطلب وقفة إذ أنه لظروف متعددة اقتصادية واجتماعية وسياسية أصبحت بعض أدوار المعلم مشاعاً لمن يستطيع من غير المتخصصين، فقد تجد مهندساً يمارس تدريس الرياضيات إذا لم يجد عملاً بعد تخرجه وقد تجد خريجاً لقسم التاريخ مثلاً يقوم بتدريس اللغة الأجنبية .. وعلى الرغم من مساوئ ذلك الوضع إلا أن الفرد منا لا يستطيع إنكار أن بعض هؤلاء لسبب أو لآخر قد يتفوق على غيره من المتخصصين.

6- تعلمه المستمر مدى الحياة:

مهنة التعليم شأنها شأن كل مهنة، تتطور النظريات في ميدانها ويتطور التكنولوجي المرتبط بها .. ويتطلب هذا وذلك متابعة لمستويات معارف المعلمين ونموهم العلمي .. ولملاحقة التطور والنمو في النظريات أو في تكنولوجيا التعليم لا بد من تدريب أو إعادة تأهيل، ويتم هذا عادة على المستوى الوطنى للقيادات المحلية المختلفة ثم على المستوى المحلي بواسطة تلك القيادات المدربة منذ بداية العمل وحتى انتهاء مدة الخدمة.

التعليم بذلك مهنة .. لها جذورها التاريخية .. ولها أصول وقواعد تحكمها .. وهناك معايير لمن ينتمون إليها.

والمعلم بذلك رب مهنة .. له أدوار متعددة عليه الاضطلاع بها .. ولأدواره حدود معينة لا يجوز له أن يتعداها .. وله سمات لا بد أن يتم بها:

- منها ما يتعلق بمظهره العام وذوقه في اختيار ملبسه وأدواته وأساليب تدريسه ومعاملاته مع غيره.
- ومنها ما يتعلق بأداءه: من تحديده لأهداف دروسه بأسلوب علمي واختياره مصادر مادة التعلم والاستراتيجيات التدريسية التي تيسر حفزه للدارسين وكيفية تقويمه لهم.
- ومنها ما يتعلق بسلوكه التعلمي مثل اهتمامه بما يرد من نتائج بحوث للإدارات المحلية "الفرعية" وشعوره بالانتماء إليها وإفادته منها وانتمائه إلى الجمعيات العلمية في مجال التربية التي تزيد من نموه المهني.

وهذه السمات مجتمعه – الشخصية والأدائية والتنظيمية – هي التي تبني المعلم وتميزه عن غيره من أقرانه وتيسر له القيام بدوره على الوجه الأكمل. فيقال على سبيل المثال:

- أن فلانا يتخير ملابس أنيقة، بسيطة متناسقة الألوان.

أو - أن فلانا دمث الخلق في تعامله مع زملائه ودارسيه.

أو - أن فلانا يشجع دارسيه بعمل مسابقات علمية دائمة في النشاط المصاحب للمنهج.

أو - أن فلانا يساعد زملاءه في الحصول على حقوقهم من الإدارة.

أو - أن فلانا يبدع في كتابته تقارير عن عمله أو بحوث ميدانية مفيدة.

وهكذا .. فالسمات مجتمعة تحدد شخصية ذاك الفرد تحديداً يسمح بالحكم عليه ويوصفه بأنه "معلم ناجح" أو "معلم كفء" أو "معلم جيد" أو "معلم مثالي" أو "معلم متميز" إلى غير ذلك تبعاً للموقف وللمجال وللمسمى الذى يشيع في المجتمع.

والمعلم في ادائه لدوره متعدد الأبعاد محاط بعدة عوامل ينبغي ان يراعيها وان تكون في حسبانه اثناء قيامة بدوره .. من ذلك مثلاً :

1- دور المؤسسات الأخرى في المجتمع :

فالدارس يأتي من بيته (وهو المؤسسة الأولى) متأثراً بما فيه ومن فيه. في لغته وأساليب تفاعله اللفظي والحركي مع زملاءه، وأنماط تعلمه، ورؤيته الخاصة للتفوق والمنافسة، وفي نفس الوقت هو محمل ببعض المعلومات التي اكتسبها من الإذاعة المسموعة أو المرئية ومن الصحافة سواء الكلمة أو الصورة ومن سلوك الجيران في بيئته ومن خطيب الجمعة أو واعظ الأحد ومن الأغاني مرتفعة المستوى التي تذيعها المحال في الشوارع .. الخ. كل هذا يملي على المعلم القيام بمهام صعبة من أهمها العمل على تغيير اتجاهات الدارسين السلبية سواء أطالا أو أحداثاً أو صبية أو شباباً، وربما كان على المعلم عبء الاطلاع وسعة الأفق لمواجهة معلومات قد يأتي بها أحد الدارسين، وربما يتطلب موقف كهذا استعداداً خاصاً لتدعيم موقف أو دحض آخر.. وهكذا.

2- القواعد والقوانين المنظمة لمهنة التعليم :

فهناك مجموعة من الضوابط التي تهيمن على عمل المعلم وتوضح له ماذا يفعل؟ وكيف يفعل؟ ومتى يفعل شيئاً بعينه في المدرسة. وعادة ما يشرف على سيادة أو تنفيذ تلك القواعد والقوانين معلمون قدامى مثل مدير المدرسة أو الموجه الفني أو المدرس المشرف أو غير ذلك.

مثلاً: الحضور والانصراف في مواعيد محددة. والإشراف العلمي والاجتماعي على الدارسين (الريادة) وإعداد الدروس بطريقة معينة للترقي أو للاستعداد للإعارات.. وهكذا.

ويتم الاتصال بين الوزارة والمحليات من جهة، وبين المدرسة من جهة أخرى عن طريق المنطقة التعليمية أولاً ثم الإدارة التعليمية ويكون الاتصال العكسي عادة عن نفس الطريق ما لم تطرأ مشكلات تغير الطريق وتسبب تدخل الشئون القانونية مثلاً.

3- الفلسفة العامة للمجتمع :

فلكل مجتمع فلسفة معينة تتبع السياسة العامة للدولة وتتوافق وحضارة هذا المجتمع وما فيها من رسالات سامية أو توجيهات أيدلوجية، وتلك السياسة تنتهج لتربية أبناء الوطن الواحد وتصفهم .. فهذا مجتمع اشتراكي .. وذاك مجتمع رأسمالي .. وهذا مجتمع يساد بالدكتاتورية .. وهذا مجتمع ديموقراطي .. وهذا مجتمع ديني .. وهذا مجتمع لا ديني .. الخ، والمعلمْ في أداءه لدوره داخل المجتمع سواء في التدريس أو في القيام بأنشطة أخرى لابد أن يبث في أرواح الدارسين وسلوكهم أبعاد فلسفة المجتمع والمظاهر السلوكية الدالة عليها إما بطريقة مباشرة عن طريق الأمثلة والنقد والمناقشة واتباعه هو نفسه لتلك الفلسفة، أو بطريقة غير مباشرة بتوجيهه سلوك الدارسين واهتماماتهم وقراءاتهم بكونه قدوة وبتوجيه أنظارهم إلى سلوك القادة والمبرزين من أبناء المجتمع الأم.

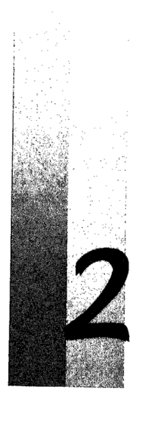
4- مستوى الدارسين :

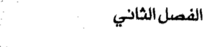
ونقصد هنا المستوى الاجتماعي الاقتصادي وكذلك المستوى التحصيلي ومستوى نمو ونضج الدارسين .. فهناك من يأتي من بيت متواضع .. وهناك من يأتى من بيت غني، وهناك من يتمتع بأبوين مثقفين متعلمين، وهناك من يساعد أبويه في تعرف حروف الكلام، كذلك فمن الناحية التحصيلية هناك المتخلف وهناك بطئ التعلم وهناك من يتعلم أكثر في إطار العمل الجماعى وهناك من يعتمد على جهده الذاتي وهناك من يحتاج إلى تعاطي العلم كما يتعاطى الدواء المر .. وهناك معلومة بعينها ضمن مقرر طفل المرحلة الأولى .. وهناك مقرر يتضمن نفس المعلومة بتوسع وتعمق مناسب نمو ونضج الدارس بالمرحلة الإعدادية أو الثانوية .. وربما يحتاج دارس الجامعة إلى نفس المعلومة بمستوى آخر .. كل هذا وغيره يلقى على المعلم عبء مراعاة الفروق الفردية بين دارسيه وما قد تحدث من مشكلات.

5- علاقة مادة التخصص بالمواد الأخرى :

ما زلنا نقسم أنفسنا إلى معلم رياضيات، ومعلم فيزياء وكيمياء ومعلم تاريخ ومعلم جغرافيا .. نتيجة لظروف أشير إليها آنفا، إلا أن تخصص المعلم لا يعفيه من التثقيف في فروع أخرى للعلم قد يحتاجها أثناء عمله أو قد يلزمه استخدام جزئيات منها خلال تقديمه مادة تخصصه.

فمعلم الفيزياء مثلاً يحتاج إلى معارف رياضية في حساب المثلثات والنسبة والتناسب ومعلم الجغرافيا مثلاً يحتاج عارف النسب المئوية ومقياس الرسم وبعض المعلومات في التوبولوجي .. وكذلك فقد إلى بعض المعلومات السيولوجية عند تدريسه لجغرافيا الأجناس .. وهكذا وعلى المعلم ألا يغالى في استخدامه للمعلومات المصاحبة لما قد يسببه ذلك من أحداث حبوط وإحساس بالفشل عند الدارسين.





الفصل الثاني

إعداد المعلم لمجتمع المعرفة

الأهداف الإجرائية:

بعد دراسة هذا الفصل يجب أن يكون الدارس قادراً على أن:

- يحدد الخطوات الواجب اتباعها للوصول الى معلم كفء.
- يشرح الجوانب الأربعة لإعداد المعلم في كليات التربية.
- يفرق بين أسلوب إعداد المعلم في ضوء الكفايات وإعداده على أساس المهارات.
- يعرف التدريس المصغر.
- يشرح عمليات النظام الأربعة.
- يسمي الأساليب الحديثة التي يمكن استخدامها في إعداد المعلم.
- يشرح خمسة اساليب حديثة على الأقل يمكن استخدامها في إعداد المعلم.
- يذكر عشرة تكنولوجيات على الأقل دخلت في مجال التعليم وانعكست على برامج اعداد المعلم.
- يعدد سمات معلم المستقبل.
- يذكر الخطوات التي يمكن اتباعها لتطوير اعداد المعلم للمستقبل.

مقدمـة:

نعيش الآن عصر سريع التغير، عصر التقدم التكنولوجي، عصر التفجر الثقافي، عصر الاتصالات السريعة، عصر الابتكارات والتجديد.. لذلك فإن الواقع الذي يعيش فيه الإنسان اليوم يختلف كثيراً عما كان عليهِ في الماضي.

وتفرض علينا هذه المتطلبات الجديدة إعداد أفراد قادرين على:

- التقاط المعلومات وتحويلها إلى معرفة قابلة للاستخدام.
- التكيف والتعلم بسرعة، وامتلاك المهارات اللازمة لذلك.
- إتقان التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والتكنولوجيا المعتمدة على الكمبيوتر وتطبيقاتها في مجال العمل.

- التعاون والعمل ضمن فريق، وإتقان مهارات الاتصال اللفظية والكتابية والافتراضية.
- امتلاك مهارات إضافية مميزة تختلف عن المهارات التقليدية في الأعمال الروتينية.
- إتقان أكثر من لغة حتى يمكن العمل في بيئة عمل عالمية.
- إتقان العمل خارج حدود الزمان والمكان والقدرة على إدارة العمل سواء كان ذلك في بيئات عمل تقليدية أو بيئات افتراضية.
- التحرك بسرعة، والتغير بسرعة، والإحساس بضرورة الاستعجال في متابعة التغيرات الحادثة في المجتمع.

وشهد العالم في السنوات الأخيرة جملة من التحديات المعلوماتية ذات أبعاد مختلفة في كافة المجالات ومنها المجال التربوي. حيث شكلت التحديات المعلوماتية بأبعادها المختلفة منطلقاً لدعوات عديدة بضرورة إصلاح النظام التربوي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته، خصوصاً في ضوء عجز النظام الحالي عن مواجهة التحديات التي أفرزتها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتحول العالم من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي. لهذا، تتسابق كثير من الأمم لإصلاح نظمها التربوية بهدف إعداد مواطنيها لعالم جديد موجّه بالتقنية. فالعالم يبحث عن التطوير في النموذج التربوي: من نموذج موجّه بواسطة المعلم ومعتمد على الكتاب كمصدر وحيد للمعرفة، إلى نموذج موجّه بواسطة المتعلم ومعتمد على مصادر متعددة.

وبما أن التعليم هو وسيلتنا لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة، فإن المعلم يعد أحد المداخل الأساسية من مدخلات العملية التعليمية. لذا وجب علينا الاهتمام بإعداد هذا المعلم.

لقد كان إعداد المعلم في الماضي منصب على أن يكون ملماً بالمعارف المحدودة ليزود بها طلابه ليواجهوا مسئوليات الحياة. ولكن المعلم أصبح الآن في أمس الحاجة إلى التطوير في إعداده لكي يستطيع ملاحقة التغيرات السريعة في مجال المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها في واقع الحياة وبذلك يستطيع بدوره إعداد طلابه وتربيتهم في جوانبهم المختلفة ليتمكنوا من مواكبة حياتهم المعاصرة وملاحقة تغيراتها والتكيف معها والتغلب على مشكلاتها.

ولم يعد الحديث عن المعلم وإعداده إعداداً جيداً للقيام بأدواره المختلفة في العملية التعليمية بالأمر الذي تختلف عليه الآراء خاصة في ظل هذا المجتمع الجديد والمتغير الذي يحكمه الانفجار المعرفي وتكنولوجيا المعلومات.

ومع الاتفاق على أهمية التطوير في إعداد المعلم للقيام بأدواره المنوط بها في مجتمع

المعرفة، أصبح من الضروري مناقشة هذه القضية والتعرف على ما يحتاجه المعلم من تطوير في إعداده للقيام بواجباته مع التلاميذ والطلاب على اختلاف مستوياتهم. وبما أن الأمر يتطلب التطوير المستمر لكافة جوانب إعداد المعلم والارتقاء بمستوى تكوينه وتنميته المهنية، لتكوينه أكاديمياً ومهنياً، وتمكينه من اكتساب المعارف والمهارات في المجالات العلمية المختلفة المستندة إلى الخبرات المباشرة في المدرسة والميدان التربوي ورعايته اجتماعياً ومادياً، وجب علينا النظر في تطوير رسالة كليات التربية، فهي المسئولة عن اختيار معلمي المستقبل وإعدادهم لتلبية احتياجات العصر، بحيث يكون هذا الاختيار بناء على معايير جديدة، ويكون الإعداد داخل هذه الكليات إعدادا حقيقياً متواكباً مع متغيرات العصر.

معلم المستقبل:

للوصول إلى هذا المعلم الكفء ينبغي علينا اتباع الآتي:

1. سياسة انتقاء وقبول الطلاب بكليات التربية:

- اختيار الطالب الذي سيلتحق بكليات التربية الاختيار الصحيح وتحت شروط ومعايير لا استثناء فيها وتتفق مع متغيرات العصر.
- أن تكون هناك نظرة مجتمعية أفضل للمعلم، تتناسب والرسالة الكبيرة الملقاة على عاتقه.
- القيام بحملة لتوجيه وإرشاد طلاب المرحلة الثانوية ممن لديهم ميول حقيقة ورغبة أكيدة للعمل في حقل التعليم بالمواصفات الموضوعية التي يجب أن تتوفر في المعلم.

2. سياسة إعداد المعلم:

- النظر في إمكان جعل فترة الدراسة بكليات التربية خمس سنوات في النظام التكاملي، على أن يخصص (75%) منها للإعداد التخصصي، و(20%) للإعداد التربوي، و(5%) للإعداد الثقافي.
- التوسع في النظام التتابعي في كليات التربية، حيث يقبل من خريجي الكليات المختلفة لدراسة المواد التربوية خلال عام أو عامين دراسيين للحصول على دبلومات التربية.
- إعداد الطالب المعلم في كليات التربية الإعداد الصحيح الشامل المتزن من جميع جوانبه خلال سنوات الدراسة والاهتمام بإدخال التكنولوجيا الحديثة بكليات التربية، والاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية.

3. سياسات التدريب أثناء الخدمة:

- تدريب خريجي كليات التربية أثناء الخدمة تدريباً صحيحاً شاملاً طوال مدة اشتغالهم بمهنة التعليم.
- تطوير برامج التدريب الحالية بحيث تتم بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية.
- تقديم منح تدريبية للمعلمين المتميزين للحصول على الدبلومات المهنية، مع تشجيع المعلمين على استكمال الدراسات العليا لدرجتي الماجستير والدكتوراه.
- التوسع في إيفاد المعلمين لبعثات في الدول المتقدمة للاستفادة من الخبرات المتوافرة في تلك الدول، مع إمكانية الاستعانة بخبراء في التربية والتعليم للإسهام في عملية التدريب.

جوانب إعداد المعلم في كليات التربية:

هناك ادوار متعددة ينبغي لمعلم المستقبل أن يقوم بها، وذلك يستلزم أن تكون عملية إعداده متعددة الجوانب أيضاً، وهذه الجوانب تشتمل على: الجانب الثقافي العام، والجانب المهني التربوي، والجانب المعرفي التخصصي (الأكاديمي)، والجانب الشخصي.

وهذه الجوانب أساسية في أي برنامج لإعداد المعلم بصرف النظر عن التخصص والمرحلة التعليمية التي يعد لها.

أولاً: الإعداد الثقافي العام:

يقصد به تزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصية، والتعرف على ثقافة مجتمعه المحلي والعالمي.

وبناءاً على ذلك يجب على المعلم أن يمتلك حداً مناسباً من المعرفة والوعي بأمور علمية عامة تتعلق بشتى المجالات والتي كثيراً ما تفرض نفسها على عقول الطلاب، ويستشعرون حاجاتهم إلى إجابات وافية ومقنعة سواء من خلال معلم قادر على إشباع حاجاتهم إلى هذه الإجابات أو قادر على توجيههم إلى مصادر المعرفة اللازمة.

ومن أمثلة الموضوعات التي تتعلق بالثقافة العامة لمعلم المستقبل ما يلي:

الثقافة العلمية: والتي تختص ببعض المعلومات والحقائق في مجال العلوم مثل الاختراعات الحديثة. ومن أمثلة الموضوعات التي تتعلق بالثقافة التخصصية المرتبطة بمادة ما:

في مجال مادة العلوم: معرفة طبيعة العلم وأهدافه، وكيفية التعامل مع الأجهزة العلمية، وفهم البيئة كنتيجة لدراسة العلوم، واكتساب الاتجاهات العلمية.

ولكي نعد المعلم إعداداً ثقافياً سليماً يجب أن يتضمن هذا الإعداد ما يلي:

1- تزويد الطالب المعلم بقدر وافر من الثقافة الإنسانية العامة، وثقافة العصر خاصة.

2- تمكين الطالب المعلم من المزج بين الثقافة الإنسانية والتقدم العلمي.

3- تزويد الطالب المعلم بلغة أجنبية واحدة على الأقل كوسيلة من وسائل الاتصال بالجديد من الاتجاهات الإنسانية والتقدم العلمي.

ثانياً: الإعداد المهني التربوي:

يعد البعد المهني أحد الجوانب الرئيسة في برنامج إعداد المعلم ويتم من خلاله إعداد المعلم ليكون عضواً في مهنة التعليم له من الكفاءة الفنية والالتزام بالقيم المهنية ما يؤهله لهذه العضوية.

وعلى هذا فإن الإعداد المهني للمعلم يتضمن التدريب العملي على:

1- معرفة الأهداف التربوية العامة التي تسعى التربية إلى تحقيقها.

2- معرفة طبيعة المتعلمين الذين سيتعامل المعلم معهم في المستقبل من حيث دراسة خصائص نموهم وميولهم واهتماماتهم وحاجاتهم واتجاهاتهم ودوافعهم.

3- الإلمام بالأساليب التربوية الحديثة.

ومن خلال التأهيل المهني يزود الطالب المعلم بأحدث ما وصل إليه العلم من حقائق، كما يزود أيضاً بما يمكنه من مواصلة النمو في هذا الاتجاه ومتابعة التطورات التي تطرأ على ميادين العلوم والمعرفة الإنسانية واضعاً نفسه في تطور دائم مع التقدم العلمي ومع القضايا المعاصرة، قادراً على نقل هذه المعلومات والمفاهيم إلى تلاميذه.

ثالثاً: الإعداد الأكاديمي:

المقصود به تزويد معلم المستقبل بالمفاهيم والأساسيات في المقرر التخصصي الذي يقوم بتدريسه كي يصبح على مستوى عال من القدرة التخصصية.

وتعتبر مجموعة المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب داخل كليات التربية وكذلك أساليب التدريس، هي نفسها عملية إعداده إعداداً أكاديمياً لتدريس مثل هذه المقررات

لتلاميذه في المستقبل. وعليه فإن الهدف العام من الإعداد الأكاديمي هو أن يتفهم الطالب المعلم تفهماً كاملاً أساسيات ومفاهيم وحقائق المواد الدراسية التي يتخصص فيها. أي أن الإعداد الأكاديمي الجيد سيجعل المعلم متمكناً في مادة تخصصه.

ولكن المطالبة بالعناية بالجانب الأكاديمي لا يعني الدعوة إلى تلقين الطالب المعلم كم هائل من المعلومات فحسب، إنما يعني تدريبه على البحث والوصول إلى المعرفة في ميدان تخصصه. فالمعلم في هذا العصر المتغير مطالب بمواجهة طلابه بالجديد في العلم باستمرار، لهذا يجب أن يكون المعلم قادراً على معرفة المصادر الجديدة، وممارسة وسائل التفكير والبحث.

رابعاً: الإعداد الشخصي:

يعتبر الإعداد الشخصي من الأمور الهامة في مجال إعداد معلم المستقبل، فالمعلم قدوة لتلاميذه وتنعكس شخصيته عليهم. والسمات الشخصية للمعلم تنطبع بدورها على السمات الشخصية لتلاميذه، لذلك يجب على المعلم أن يتحلى بالسمات الشخصية الإيجابية.

ومن أهم هذه السمات ما يلي:

- المظهر الخارجي الجيد واللياقة البدنية.
- التحلي بالآداب العامة والتحكم في الانفعالات عند التعامل مع الآخرين.
- احترام شخصية وآراء الآخرين من تلاميذ وزملاء.
- العدل والموضوعية عند إصدار الأحكام.
- التحلي بصفات القائد وحب العمل.
- الثقافة العامة في شتى المجالات والقدرة على الإبداع.

ويجب على مؤسسات إعداد المعلم أن تهتم بهذا الجانب من الإعداد، وذلك الاهتمام يبدأ من مرحلة الاختيار، فعلى هذه المؤسسات جذب وانتقاء أفضل العناصر للعمل في مجال مهنة التعليم بحيث يراعى في من يتم اختيارهم للدراسة بهذه المؤسسات عدد من السمات الشخصية مثل المظهر المقبول والشكل الحسن، الثقافة العامة، الميل نحو مهنة التدريس، الشخصية السوية، اللياقة البدنية، وغير ذلك من السمات التي تضمن إعداد معلم كفء.

ويأتي بعد مرحلة الاختيار مرحلة أخرى خاصة بأساليب الإعداد الشخصي لهذا الطالب، ويتم ذلك من خلال دراسة بعض المقررات الدراسية التي تعرف الطالب المعلم بالسمات

الشخصية اللازمة للمعلم الناجح، وكذلك من خلال ممارسة الأنشطة الطلابية الرياضية والثقافية والفنية والدينية، وكذلك من خلال أساليب التعزيز المختلفة كالجوائز وشهادات التقدير وغيرها.

توجهات حديثة في إعداد المعلم :

لقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات إلى ظهور أساليب وتوجهات تربوية جديدة في مجال إعداد المعلم وتدريبه، منها ما ركز على الخصائص اللازمة للمعلم الجيد، ومنها ما ركز على السلوك التدريسي لدى المعلم، ومنها ما ركز على التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والطالب، كما أن منها ما ركز على الكفايات التدريسية للمعلم.

ومن أهم هذه الاتجاهات ما يلي:

1- إعداد المعلم في ضوء مفهوم الكفايات :

يعتبر هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلم. فقد ظهرت مهارات جديدة للتدريس مرتبطة باستخدام التكنولوجيا الحديثة في المجال التربوي مثل استخدام الكمبيوتر والإنترنت، مما دفعنا إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين وذلك لتمكينهم من إتقان تلك المهارات والكفايات الجديدة قبل انخراطهم في العمل المهني.

وإعداد المعلم في ضوء الكفايات يعني:

- تحديد الكفايات المطلوبة من المعلم في برنامج الإعداد بشكل واضح حتى نضمن تحقق المعلم لها.
- تدريب المعلم على الأداء والممارسة على عكس ما هو معروف في برامج الإعداد التقليدية المبنية على أساس المعارف النظرية.
- تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليمية في شكل كفايات محددة تساعد المعلم على أداء أدواره التعليمية الجديدة.
- تزويد برنامج الإعداد بالمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم.

2- إعداد المعلم على أساس المهارات :

ظهر هذا الاتجاه لمواجهة التغيرات الحادثة في المجتمع وما تبعها من ظهور مصادر وأدوات وأساليب جديدة للتدريس مما أدى إلى وجود قصور في إعداد المعلم.

وتتلخص الفكرة الرئيسة لهذا الاتجاه في أن كفاءة المعلم وأداءه هو الأساس، حيث أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، وإذا أجاد الطالب المعلم هذه المهارات زاد ذلك من احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً.

ويؤدي هذا الاتجاه إلى رفع مستوى مهارات المعلم. ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين هناك بعض الشروط ينبغي توافرها وتتمثل في الآتي:

- تحديد المهارات التدريسية اللازم إدراجها داخل برامج الإعداد في ضوء أهداف المدارس والهيئات المهنية المختلفة.
- الربط بين برامج الإعداد ومؤسسات إعداد المعلم وبرامج التدريب أثناء الخدمة.
- الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس.
- تحديد معايير لتقويم ما يحرزه الطالب المعلم من تقدم.

3- التدريس المصغر (*):

إن التدريس المصغر عملية متعددة الجوانب. ويمثل المعلم في أثناء قيامه بجوانب هذه العملية أدواراً عديدة منها قائد للنقاش الصفي، وخبير في الوسائط التعليمية، ومشخص للتعليم، ومرشد للطلبة، ومخطط للدروس ومحافظ على النظام الصفي والمدرسي.

وإضافة إلى قيام المعلم بهذه الأدوار فإنه يحصل على خبرة في التخطيط للدرس وتنظيم وقته، فالدرس الذي يخصص له وقت قصير يجب تخطيطه بعناية فائقة وإلا فإنه لن يستطيع أن يحقق أهدافه. ويدرك المعلم في هذا الوقت المصغر حاجته إلى التخطيط الفعال، وعليه بمساعدة المشرفين أن يحسن من تخطيطه لكل من الأهداف والإستراتيجيات والتقويم. وهكذا فإن المعلم يحصل من خلال التدريس المصغر على خبرة بعمليات التخطيط الأساسية وعلى تنقيح لها مما يمكنه من تطبيقها في المستقبل في مواقف تعليمية أخرى.

مبررات استخدام التدريس المصغر في برامج إعداد المعلم:

- مسايرة الانفجار المعرفي والاستفادة من التقدم التكنولوجي في عملية إعداد المعلم بما يتفق مع التطورات العلمية والتكنولوجية.

(*) في موضع اخر من هذا الكتاب تحدثنا عن التدريس المصغر باستفاضة.

- تنمية استقلالية المعلم في التدريب والممارسة مما يولد الدافعية الداخلية في تحقيق ذاته.
- معالجة مشكلة تدني مستوى الأداء التدريسي للمعلمين عن طريق عمل مواقف تعليمية مصغرة.
- تشخيص مشكلات التدريس الخاصة بالمعلم ومعالجتها قبل ممارسة المهنة.
- تعويد المعلم على التقويم النقدي لأدائه واكتشاف نقاط ضعفه ومعالجتها.
- تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، وذلك يتحقق عندما يتمكن المعلم من أداء المهارات التدريسية.

فوائد استخدام التدريس المصغر:

هناك العديد من المهام التي يجب على المعلم القيام بها وهي تخطيط الدروس الصفية، وتفريد التعليم، وتوفير الدافعية، وإشراك التلاميذ في عملية التعلم، واستخدام إستراتيجيات تعليمية متنوعة، والمحافظة على النظام الصفي، وتقويم التلاميذ، وتحقيق الأهداف، وتنفيذ سياسات المدرسة، وتنمية اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو التعلم. فمن دون أن تتوافر للمعلم خبرة بمعالجة هذه الأمور في بيئة مضبوطة فقد يفقد السيطرة عليها . ويمكن توفير كل هذه الخبرات من خلال التدريس المصغر.

4- إعداد المعلم في ضوء أسلوب النظم :

يعد أسلوب النظم مدخلاً في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى أفضل الحلول المنطقية الفعالة بأقل تكلفة ممكنة. ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقاً لخطة مرسومة.

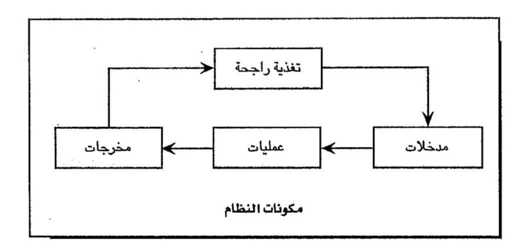
وقد استخدم هذا الأسلوب في المجال التربوي لحل المشكلات التعليمية.

مكونات النظام:

ويتكون البرنامج المتكامل وفق هذا الأسلوب من أربعة أجزاء كالآتي:

- المدخلات: وتشمل جميع العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة. فمثلاً في عملية إعداد المعلم تكون المدخلات هي الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والأنشطة، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والمكتبة، والتجهيزات، والقاعات، والبيئة التعليمية بشكل عام، وغيرها.

- **العمليات:** وهي مجموعة التفاعلات التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام وتهدف إلى الحصول على المخرجات المطلوبة. ومن العمليات التي تحدث في عملية إعداد المعلم: عمليات التدريس التي يقوم بها الأساتذة وما يحدث فيها من تفاعل، وعلاقة الأساتذة بطلابهم، وكافة الأنشطة الطلابية، والاختبارات وأساليب التقويم المختلفة، وغيرها.
- **المخرجات:** وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام نتيجة للعمليات والتفاعلات التي تمت بين المدخلات. ومن مخرجات نظام إعداد المعلم هي التوصل إلى معلم كفء ماهر يتصف بالمواصفات المرغوبة التي تم تحديدها في الأهداف.
- **التغذية الراجعة: Feedback** هي عبارة عن عملية تحليل للمخرجات التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف الموضوعة للنظام للتعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف ونواحي القوة والضعف في أجزاء النظام المختلفة. ويتم التعرف على التغذية الراجعة في برامج إعداد المعلم من خلال بناء أدوات ومقاييس لتقويم هذه البرامج.



مكونات النظام

أساليب أخرى في إعداد المعلم:

1. التعلم الذاتي: *Self Learning*

إن الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والاقتصادي أدى إلى حدوث تغييرات جذرية في العملية التعليمية، فأسلوب التعليم الذي يعتمد على تزويد الطلاب بمعلومات محددة لم يعد كافياً للمتغيرات الراهنة، وبالتالي أصبح هناك ضرورة ملحة لإعداد معلم قادر على التكيف مع ما يستجد من متغيرات في المعارف، وهذا لن يتأتى إلا عن طريق التعلم الذاتي.



ويعد التعلم الذاتي الوسيلة التي يمكن بواسطتها مواجهة التغيرات السريعة المتلاحقة، وهو أحد أساليب التعلم التي يقوم فيها المتعلم بالدور الأكبر في الحصول على المعرفة ويصبح هو محورها والمسيطر على متغيراتها. ويمر المتعلم من خلال التعم الذاتي ببعض المواقف التعليمية ويكتسب المعارف والمهارات بما يتفق مع قدراته الخاصة وسرعته في التعلم. والمهم هنا هو أن التعلم الذاتي يفيد المتعلم في تدريب نفسه على اكتساب مهارة جمع المعلومات وتفسيرها والإفادة منها في المواقف الجديدة.

مبررات التعلم الذاتي:

هناك عدة مبررات أدت إلى ظهور فكرة التعلم الذاتي منها:

- تراكم المعرفة بشكل متزايد، وعدم استطاعة المؤسسات التعليمية تقديم كل هذه المعرفة للمتعلم في فترة زمنية محدودة، مما أدى إلى ضرورة أن يكتسب الفرد مهارة تعليم نفسه بنفسه.
- أصبح اكتساب مهارة التعلم الذاتي أمراً ملحاً وموجهاً إلى مهارة تحصيل المعارف أكثر من تحصيل المعارف ذاتها وذلك بسبب التغيرات التي تتعرض لها أهداف التعليم باستمرار.
- ظهور أساليب جديدة في التعليم قائمة على التعلم الفردي مثل التعليم المبرمج والتعليم بمساعدة الكمبيوتر.
- تزايد أعداد المتعلمين بشكل لا يسمح باستيعابهم في المؤسسات التربوية.
- الحاجة إلى التعليم المستمر والذي يؤدي إلى القضاء على مشكلة تقادم المعارف والمهارات التي تقدم بالمؤسسات التربوية.

أسس التعلم الذاتي:

يستند التعلم الذاتي إلى مجموعة من الأسس النفسية والاجتماعية والفلسفية المستمدة من الطبيعة الإنسانية ونظريات التعلم، ومن هذه الأسس ما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث تعدد وتنوع البدائل التعليمية التي يختار المتعلم من بينها ما يناسب قدراته ويزيد من تعلم.
- زيادة الدافعية الذاتية للمتعلم، فالتعلم الذاتي يجعل المتعلم أكثر فاعلية وإيجابية في

تعامله مع المادة المتعلمة ومعرفته لنتائج تعلمه من خلال التغذية الراجعة والتعزيز الفوري الموجب الذي يزيد من احتمال ظهور أو تكرار الاستجابة الصحيحة وتثبيتها مما يزيد من ثقة المتعلم بنفسه وزيادة دافعيته.

- إثارة الرغبة لدي المتعلم في التعليم المستمر.

مما سبق يتضح أن التعلم الذاتي يتطلب إعادة تأهيل المعلم أثناء الخدمة والتطوير في أسلوب إعداده قبل الخدمة بحيث يكتسب مهارات التعلم الذاتي، وينبغي على مؤسسات إعداد المعلم أن تعيد بناء برامجها على أساس الأدوار الجديدة للمعلم في التعلم الذاتي وتسعى إلى تحقيقه من خلال عملية الإعداد، وهذا يأتي من خلال تدريب الطالب المعلم على كيفية تشخيص إمكانات المتعلمين حتى يستطيع توجيههم، هذا بالإضافة إلى إكسابهم بعض المهارات اللازمة لمواجهة المواقف الجديدة.

2. التعليم المبرمج: *Programmed Learning*

هو أسلوب من أساليب التعلم الذاتي الذي يتم فيه التفاعل بين المتعلم والبرنامج إلى أقصى درجة من درجات الكفاية ويعتمد على مبدأ الاستجابة والتعزيز، فتقسم المادة المتعلمة فيه إلى سلسلة من خطوات صغيرة متتابعة تتدرج بالمتعلم من السهل إلى الصعب وكل خطوة توضع في إطار يحتوي على بعض المعلومات التي تعطى للمتعلم وفي نهاية الإطار سؤال يتطلب إجابة، وتكون الإجابة عادة بتكملة الفراغات أو اختيار إجابة واحدة من عدد من الإجابات المحتملة أو الإشارة بنعم أو لا. وتوضع الإجابات الصحيحة في إطارات أخرى وعلى المتعلم أن يقارن إجاباته بمفتاح الإجابة. وإذا كانت الاستجابة صحيحة يمكن للمتعلم أن ينتقل للإطار التالي، أما إذا كانت خاطئة فإنه يوجه إلى إعادة قراءة الإطار أو الانتقال إلى إطارات أخري تتضمن توضيح أكثر للمادة المتعلمة.

ويستند التعليم المبرمج إلى مجموعة من المبادئ هي:

- تقسيم كل موضوع في المادة المتعلمة إلى مهام صغيرة وبذلك يمكن تتبع هذه الجزئيات والإجابة عن كل منها حتى يتحقق الهدف ويصل المتعلم إلى مستوى الأداء المطلوب.
- السير في التعلم حسب قدرة المتعلم الذاتية، فالمتعلم ينتقل داخل البرنامج حسب قدراته واستعداداته وكذلك يستمر في متابعة دراسة الموضوع وفق رغبته، وهذا عكس ما يحدث في الأساليب التقليدية.
- المشاركة الإيجابية للمتعلم أثناء التعلم، حيث تتطلب متابعة دراسة الموضوع استجابة الإيجابية من المتعلم وإلا فلن ينتقل إلى الخطوة التالية وهذا عكس ما يحث في الأساليب التقليدية.

- التعزيز الفوري لاستجابة المتعلم مما يؤدي إلى تعزيز الاستجابة الصحيحة مما يؤدي إلى تأكيد التعلم والتقليل من الوقت المستغرق فيه.
- الاعتماد على التقويم الذاتي للمتعلم، فالبرنامج لا يقارن متعلم بآخر ولكنه يعتمد على التقويم الذاتي لأداء كل متعلم على حدة.

إن استخدام مثل هذا الأسلوب في عملية إعداد المعلم داخل كليات التربية ليس فقط يؤدي إلى اتباع المعلم بعد تخرجه لهذا الأسلوب مع طلابه ولكنه أيضاً ينمي فيه طريقة التفكير المنطقي، ومحاولة الخروج عن الأساليب التقليدية الموجودة بالمدارس، والاستعداد لتقبل كل ما يستحدث في العملية التعليمية.

3. التعليم من بُعد: *Distance Learning*

التعليم من بُعد، مفهوم أصبح يتداول بكثرة في الآونة الأخيرة بالأوساط التربوية والتعليمية على مستوى العالم كله، وذلك على الرغم من قدم هذا المفهوم والذي يرجع ظهوره بشكل غير نظامي - إلى أوائل القرن الماضي، وأخذ شكلاً نظامياً تحديداً في عام *1971*م وذلك في بريطانيا عندما أنشئت أقدم جامعة مفتوحة تطبق نظام التعليم من بُعد في العالم. وأخيرا، ومع تداعيات أحداث *11* أيلول سبتمبر*2001*م، ارتفعت أسهم هذا النظام في التعلم نظرا إلى عزوف عدد كبير جدا من الطلاب العرب والآسيويين المسلمين عن متابعة تحصيلهم الجامعي في الولايات المتحدة الأميركية وكندا وبعض دول أوروبا.

ومفهوم التعليم من بُعد يقوم على عدم اشتراط الوجود المتزامن للمتعلم مع المعلم في الموقع نفسه. وبهذا يفقد كلا المعلم والمتعلم خبرة التعامل المباشر مع الطرف الآخر. ومن ثم تنشأ الضرورة لأن يقوم بين المعلم والمتعلم وسيط. وللوساطة هذه جوانب تقنية وبشرية وتنظيمية عديدة. كما يمكّن التعليم عن بعد المتعلم من اختيار وقت التعلم بما يتناسب مع ظروفه، دون التقيد بجداول منتظمة ومحددة سلفا للقاء المعلمين، باستثناء اشتراطات التقييم. الأمر الذي يعني حضور " الجامعة " للمتعلم بدلاً من ذهابه لها في التعليم التقليدي.

مبررات الأخذ بنظام التعليم من بُعد:

هناك مبررات عديدة تدفعنا للأخذ بنظام التعليم من بُعد من أهمها:

1- أنه يرتبط بفلسفة التعليم المستمر، ليس من أجل التعليم وحده ولكن من أجل التعليم والتنمية و مواجهة المتطلبات والحاجات والمهارات التي تُستحدث يوماً بعد يوم، وفي شتى المجالات .

2- أنه يتناسب مع التقدم العلمي السريع والتراكم المعرفي الكبير الذي نعيشه هذه الأيام، فمتابعة الجديد في مجال ما كالطب، وهندسة الكمبيوتر مثلاً يمكن أن يتم من بُعد يومياً عبر شبكة الإنترنت، لهذا يعتبر الأخذ بهذا النوع من التعليم مواكبة للعصر ومسايرة لظروف الحياة التي نعيشها اليوم.

3- ما أثبته البحث العلمي من أن الحاجز المكاني ليس له تأثير سلبي على مخرجات التعليم أو التحصيل العلمي، فكثير من الدراسات تشير إلى أنه ليس هناك فرق في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب الذين تلقوا تعليمهم من بُعد وبين أقرانهم الذين تلقوا تعليمهم في حجرات الدراسة.

4- الأخذ بديمقراطية التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، لقد أشار بعض الباحثين إلى أن ديمقراطية التعليم أصبحت من مقومات الأمن القومي، والذي يعتبر من دعائم القوى والإمكانات والخيارات التي تحمي الوطن من كل الأخطار المحتملة. ولا يمكن تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم في ظل التعليم التقليدي، ما يؤكد أن هناك حاجة ملحة للأخذ بنظام التعليم من بُعد.

إيجابيات الأخذ بنظام التعليم من بُعد:

إنّ لتطبيق نظام التعليم من بُعد إيجابيات كثيرة من أهمها:

1- التغلب على العائق الزمني الذي يحرم الكثير من الدارسين الذين لا تتلاءم ظروفهم العلمية والعملية والحياتية مع الجداول الدراسية للتعليم النظامي.

2- التغلب على العائق الجغرافي الذي يحرم الكثير من الدارسين من الالتحاق بالتعليم العالي النظامي إما لبعد المسافة أو لضيق السعة المكانية المتاحة للمؤسسة الأكاديمية.

3- الاستفادة القصوى من الطاقات التعليمية المؤهلة بدلاً من الحد من إمكانياتها في تعليم عدد محدود من الدارسين في الجامعات النظامية، بل يستفيد منها عدد غير محدود من الدارسين عبر التكنولوجيا الحديثة للاتصالات والمعلومات.

أنماط التعليم من بُعد:

تتطوّر أنماط التعليم من بُعد وتتعاقب أجياله بتطور وسائط نقل المعلومات المستخدمة فيه كما يوضح الجدول التالي:

الجيل الاول	الجيل الثاني	الجيل الثالث	الجيل الرابع
التعليم بالمراسلة عن طريق المطبوعات فقط	التعليم باستخدام الوسائط التعليمية التالية: المطبوعات الوسائل السمعية الوسائل البصرية الوسائل السمع بصرية برامج الكمبيوتر	وامتاز هذا الجيل بالتواصل بين المعلم والمتعلمين سمعياً، وكتابياً، وبث المادة حيّة عن طريق البث الإذاعي أو البث التلفزيوني	واستخدم في هذا الجيل الأقراص المدمجة، والمكتبات الالكترونية، والوسائط المتعددة، والإنترنت كمصدر أساسي للمعلومات

يلاحظ من الجدول السابق أن الجيل الرابع من أنماط التعليم من بُعد يتمتع بأفضل مواصفات لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي أدت بدورها إلى اتساع القاعدة الجماهيرية المستخدمة هذا النوع من التعليم.

4. الوحدات التعليمية الصغيرة : *Modules*

تعد الموديولات برامج للتعلم الذاتي توجه نشاط المتعلم نحو تحقيق أهداف محددة. ويتم تصميم الموديولات لدراسة موضوعات مترابطة ومتتابعة أو مستقلة عن بعضها البعض. وتمثل الموديولات أداة رئيسة للتعلم في برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات.

وتعتبر الموديولات من أهم مظاهر تفريد التعليم لعدة أسباب منها:

- يحقق فيها المتعلم الأهداف التعليمية بما يتفق مع قدراته وإمكاناته.
- يتحرر المتعلم من دوره التقليدي كملقن إلى أعمال أكثر أهمية مثل توجيه وإرشاد المتعلمين.
- توفر مجموعة عديدة من الأنشطة والخبرات المتنوعة التي تقدم المساعدة للمتعلم لتحقيق الأهداف.

وتقوم الموديولات على اتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف العام من الموديول، وصياغة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها بدقة.

- إبراز أهمية الموضوع المراد تعلمه.
- تخطيط المحتوى وتقسيمه إلى وحدات تعليمية صغيرة.
- صياغة الأنشطة التعليمية المساعدة وتحديد الأسلوب الأمثل لمعالجة كل وحدة.
- تحديد أساليب التقويم، بحيث تكون هناك أساليب قياس قبلية وبعدية.

وفي ظل هذا المفهوم ينبغي على مؤسسات إعداد المعلم أن تراعي هذا الأسلوب أثناء عملية الإعداد وذلك حتى يستطيع المعلم بعد تخرجه من استخدام نفس الأسلوب مع طلابه.

ومن هنا تتضح أهمية إدخال هذه الطريقة في برامج إعداد المعلم، حيث أنها تتميز بتفريد التعليم، والمرونة، وحرية التعلم، وتهيئ للطالب فرصة التعلم الذاتي والسير في التعلم وفق خطوة الذاتي.

5. التعليم الإلكتروني: *Electronic Education*

التعليم الإلكتروني هو ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال، واستقبال المعلومات، واكتساب المهارات، والتفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطالب والمدرسة.

ولا يستلزم هذا النوع من التعليم وجود مباني مدرسية أو صفوف دراسية، بل إنه يلغي جميع المكونات المادية للتعليم. ويرتبط هذا النوع بالوسائط الإلكترونية وشبكات المعلومات والاتصالات. ويتم التعلم بهذا الأسلوب عن طريق الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم وعن طريق التفاعل بين المتعلم ووسائط التعليم الإلكترونية الأخرى كالدروس الإلكترونية والمكتبة الإلكترونية والكتاب الإلكتروني وغيرها.

ويتغلب هذا النوع من التعليم على مشكلة زيادة أعداد المتعلمين بشكل حاد مما أدى إلى عجز المدارس عن استيعابهم جميعا وتوفير سبل التعلم الجيد.

أما المعلم هنا فيتفاعل مع المتعلم إلكترونيا، ويتولى أعباء الإشراف التعليمي على حسن سير التعلم، وقد يكون هذا المعلم داخل مؤسسة تعليمية أو في منزله، وغالبا لا يرتبط هذا المعلم بوقت محدد للعمل وإنما يكون تعامله مع المؤسسة التعليمية بعدد المقررات التي يشرف عليها وعدد الطلاب المسجلين لديه.

ويمكن أن يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعما له، وفي هذه الحالة فإن المعلم قد يحيل التلاميذ إلى بعض الأنشطة أو الواجبات المعتمدة على الوسائط الإلكترونية.



وبالرغم من حماس المربين للتعليم الإلكتروني، إلا أن هناك بعض المعوقات التي تحول دون تطبيقه بشكل كامل من أهمها عدم وجود المعلم الذي يجيد فن التعليم الإلكتروني. لذلك فإنه من الضروري النظر في برامج عداد المعلم من جديد حتى نستطيع تخريج هذا النوع من المعلمين.

أهم التكنولوجيات الحديثة الواجب إدخالها في برامج إعداد المعلمين:

ظهرت العديد من التكنولوجيات الحديثة في مجال التعليم وزودت بها مدارسنا بالفعل لمسايرة ركب التقدم الحضاري مما وضع تحدٍ جديد أمام مؤسسات إعداد المعلم ليس فقط في ضرورة مسايرة هذه التكنولوجيا الحديثة بل وأيضاً في ضرورة العمل على إدخال وتدريب الطالب المعلم عليها.

وبرغم تلك المحاولات الجادة لتطوير إعداد المعلم، إلا إنه مازال هناك من التقارير ما يشير إلى الحاجة إلى مزيد من الجهود المركزة لتطوير كليات التربية ومعاهد إعداد المعلم على اختلاف صورها تطويراً جذرياً، بحيث يؤدي ذلك لتوافر الكفاءة العلمية والمهنية لدى المعلم، فهناك حاجة ملحة لأن يتعرف معلم المستقبل على الأساليب التكنولوجية الحديثة التي أدخلت واستخدمت في المجال التعليمي مثل تكنولوجيا التعليم، وتكنولوجيا المعلومات، وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، وتفريد التعليم، والكمبيوتر التعليمي، وغيرها من المستحدثات التربوية التي تساعد على القضاء على الممارسات التدريسية التقليدية التي تجعل من الكتاب المقرر مرجعاً وحيداً يلتزم به الطلاب والمعلم على السواء.

1. تكنولوجيا التعليم : *Instructional Technology*

تواجه النظم التعليمية المعاصرة مشكلات متنوعة، من أبرز هذه المشكلات الانفجار المعرفي وما صاحبه من ضغوط متزايدة على صانعي المناهج، والانفجار السكاني وما صاحبه من زيادة هائلة في أعداد الراغبين في الالتحاق بالتعليم الرسمي وغير الرسمي، هذا فضلاً عن المشكلات الأخرى المتعلقة بانخفاض كفاءة العملية التعليمية كالرسوب والتسرب وانخفاض كفاءة المعلم، وضعف دافعية المتعلمين، وافتقار المناهج للتنوع والإثارة المناسبين لتلبية حاجات المتعلمين، كما تعاني معظم النظم التعليمية بصورة مستمرة من مشكلات النقص الكمي والنوعي في المعلمين المؤهلين لممارسة الأدوار التربوية داخل المدرسة، وهو ما يتطلب حرص مؤسسات إعداد المعلم على الأخذ بعين الاعتبار نوعية البرامج التي تقدمها لطلابها من حيث تضمينها ما يساعد على الارتفاع بكفاءة المعلم وكفاءة العملية التعليمية بصفة عامة.

وقد أصبح لتكنولوجيا التعليم تأثيرها الواضح في العملية التعليمية، ذلك أنها أصبحت أداة فعالة في تطوير المواقف التدريسية، ولقد جاء ذلك نتيجة لعدة عوامل من أهمها تطور الفكر التربوي، وظهور أفكار وأساليب جديدة للتعامل مع مضمون التعلم سواء كان معرفياً أو مهارياً أو وجدانياً.

وتؤكد الدراسات التربوية أهمية تكنولوجيا التعليم ودورها في العمل على الحد من الآثار المترتبة على وجود المشكلات التي تواجهها النظم التعليمية، ويرجع ذلك إلى ما تمتلكه تكنولوجيا التعليم من خصائص تجعلها مناسبة لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في تعليم الأعداد الكبيرة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتدريب المعلمين والارتفاع بمستوى كفاياتهم المهنية، فضلاً عن تطوير المناهج بصورة مستمرة تتناسب وتطور المعارف وتغير حاجات المجتمع. مما يعني أن تكنولوجيا التعليم يمكن أن تلعب دوراً فاعلاً ليس فقط في تحسين العملية التعليمية، ولكن أيضاً في تغيير معالم العالم الذي نعيشه.

إن التكنولوجيا التعليمية تشمل ثلاث عمليات متداخلة هي: تصميم عمليتي التعليم والتعلم، تنفيذ العملية التعليمية، وتقويم عمليتي التعليم والتعلم. ونظراً لأن هذه العمليات الثلاث هي عمليات تدريسية يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف أو خارجه، وهي تختلف في حالة سيادة مفهوم تكنولوجيا التعليم في الوسط التربوي عنها في حالة سيادة مفهوم التربية التقليدية، فإن الأمر يتطلب تصميم برامج إعداد المعلم بشكل يساعده على ممارسة أدواره الجديدة كمرشد وموجه لطلاب يتفاعلون مع معطيات عمليتي التعليم والتعلم، وكمنظم لخبرات ومواقف تعليمية مثيرة ومتنوعة وكمستخدم للأساليب المتنوعة في التدريس وفي حل المشكلات التعليمية للطلاب.

ولعل ذلك يشير بوضوح إلى أهمية احتواء برامج إعداد المعلم بعض المقررات أو المحاور التي تعكس الاهتمام بتكنولوجيا التعليم، إذ لا يمكن الارتقاء بمستوى إعداد المعلم ليساير أدواره الجديدة دون اهتمام هذه البرامج بوجود مقررات تتناسب كماً وكيفاً مع مكانة تكنولوجيا التعليم في المدرسة المعاصرة.

2. تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

تشكل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مجموعة متنوعة من المصادر والأدوات التكنولوجية التي تستخدم في نقل وابتكار ونشر وتخزين وإدارة المعلومات. وتعتبر هذه العمليات كلها جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية. وقد ازدادت في السنوات الأخيرة وعلى نحو مثير الفرص



المتاحة للتعليم عبر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية وتطبيقاتها وشبكاتها ووسائل الإعلام على المستوى العالمي.

وكما يتبين من تقرير اليونسكو حول "التعليم على مستوى العالم" فإن التعليم يواجه تحديا ملحوظاً فيما يتعلق بإعداد المعلمين لمجتمع المستقبل القائم على أساس المعرفة، في الوقت الذي لم يتدرب فيه معظم المعلمين بعد على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. هذا بالإضافة إلى أن غالبية المباني المدرسية، حتى في أكثر البلاد المتقدمة، غير مجهزة لاستقبال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة.

والجدير بالذكر هنا، أن هذه التكنولوجيا تضم سلسلة ممتدة من التقنيات سريعة التطور والتي تتضمن كلا من الأجهزة والبرامج واستخداماتها. وتختلف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة عن التكنولوجيا القديمة من عدة أبعاد مهمة، فهي تستطيع دمج وسائل إعلامية متعددة في تطبيقات تعليمية واحدة. كما أنها متداخلة التفاعل، وتملك القدرة على المراقبة والمناورة والإسهام في بيئة المعلومات، بالإضافة إلى مرونتها وتحررها من الجداول الجامدة، وكذلك من حدود الزمان والمكان.

وهذه الأبعاد الأربعة، وهي دمج الوسائل الإعلامية المتعددة، والتفاعل المتداخل ومرونة الاستخدام وروابط اتصالاتها، هي التي تميز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة عن التكنولوجيا السابقة . ونظرا لهذه الفروق يقوم خبراء التعليم بإيجاد طرائق جديدة قوية لبرامج هذه التقنيات الرقمية الجديدة للمعلومات والاتصالات في المناهج التعليمية.

من هنا لاد من التأكيد على أن تكنولوجيا المعلومات الرقمية أكثر كفاية وتنظيماً من الوسائط التعليمية التقليدية التي أوشكت أن تفقد أهميتها بسبب عجزها عن مجاراة متطلبات التحديث في البرامج التعليمية. فالتكنولوجيا الرقمية بمثابة المحرك الأمثل للقدرات التخيلية للدارسين وبالتالي زيادة قدرتهم على المقارنة والاستنباط والتحليل.

ويؤكد على ذلك الكثير من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، حيث يؤكدون على أن المادة العلمية في البرامج التعليمية لابد وأن تعتمد على استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة الرقمية كأسلوب تجاوبي تفاعلي يصبح معه المتعلم قادراً على محاكاة الواقع الخارجي عن طريق وسائل عديدة للتواصل المباشر مع مصادر المعرفة دون حاجة لأن نجزئ ونبسط ونختزل واقع الحياة، وبهذا يمكن شحذ وعي المتعلم بإتاحة فرص التعامل المباشر مع هذا الواقع وهى وسيلة فعّالة للتخلص من آفة التلقي السلبي التي رسختها أساليب التعليم

بالتلقين وأداة فعّالة لتنمية المهارات والحث على التفكير المنهجي المنظم والتعليم من خلال التجربة والقدرة على حل المشاكل وإدارة المشاريع البحثية.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن استخدام الوسائط الإلكترونية المتعددة ليس في حد ذاته هدفاً، وإنما لتحقيق غاية وهى حل المشكلات التعليمية والوفاء باحتياجات التعلم على اعتبار أنها أدوات ووسائل لتسهيل التعليم. وعليه يجب أن ينبع استخدام التكنولوجيا الحديثة من تفكير سليم، وألا ينحاز التربويون والدارسون إلى ركبها دون معرفة العلاقة بينها وبين التعليم والتعلم، وكذلك معرفة كيفية استخدامها على الوجه الأمثل، وإصلاح البنية التحتية اللازمة لاستخدامها على اختلاف أنواعها ومستوياتها .

وهنا، لابد لنا من تلخيص أهم الفوائد العامة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات الرقمية في البرامج التعليمية على النحو التالي:

- توصيل المواد الدراسية والمعلومات بسرعة فائقة حتى منازل الدارسين أو أماكن عملهم دون اعتبار للمكان أو الزمان. كما أنها تستطيع تخزين الرسائل والمواد العلمية إلى أن تصبح الجهة المستقبلة مستعدة لقراءتها كما هو الحال في الاتصالات غير المتزامنة.
- يمثل معظمها خطوط اتصالات ثنائية الاتجاه، وبهذه الخاصية المهمة توفر علاقة تفاعلية ما بين الدارس والمشرف الأكاديمي، وتخلق نوعاً من الحوار الفكري بينهما، وهذا واضح من استخدام البريد الإلكتروني الذي يتيح للدارسين والمشرفين الأكاديميين تبادل المعلومات والاستفسارات فيما بينهم.
- تساعد المشتركين في المقرر الواحد الموجودين في أماكن جغرافية متباعدة على مناقشة واستكشاف المعلومات والأفكار والمسائل المتضمنة في المقرر الدراسي، ومن هنا فهي تشجع التعلم التعاوني والعمل الجماعي بين جماعات من الدارسين متباعدة جداً عن بعضهما البعض.
- تعمل على تحسين التعاون بين المعلمين أنفسهم مما يؤدي إلى تعاون تربوي أكثر فاعلية. كما أنها تسهل التعاون ما بين الخبراء المحليين والخبراء الأجانب لاسيما في مشاريع ذات تقنية عالية.
- إذا كان عدد المشرفين الأكاديميين في مكان ما لا يغطي التخصصات المطروحة للتدريس فإنه يمكن استدعاء مشرفين أكاديميين على شبكة الإنترنت من مناطق أخرى أو من الخارج إذا ما توافرت الإمكانات الفنية لذلك.

- تزود الدارسين بمصادر أو خبرات أو تجارب لا يمكن الحصول عليها بوسائل أخرى، كما تساعدهم في الحصول على خدمات المكتبات دون شراء مصادر أو مجلات أو ملخصات مرجعية. إضافة إلى ذلك يوجد مواد تعليمية مرجعية ممتازة على شبكة الإنترنت يمكن الإفادة منها كمراجع بتكلفة مالية بسيطة.
- توفر التغذية الراجعة لكل من المشرف الأكاديمي والدارسين، وبذلك تعزز فاعلية عملية التعليم والتعلم . كما أنها تمنح متسعاً من الوقت للدارسين للتفكير والتأمل قبل الإجابة عن مسألة أو إعطاء رأي.
- يمكن إدخال أسئلة تقويم ذاتي أو أسئلة موضوعية على شبكة الاتصالات من خلال الإنترنت لإعطاء تغذية راجعة فورية.
- إن تدريس بعض الموضوعات كالفنون وإجراء بعض التجارب والعروض التوضيحية في العلوم والتكنولوجيا يتطلب وسائط غير مطبوعة، إذ لا يمكن تدريسها بطريقة فعّالة تفي بالمطلوب دون استخدام الوسائط المسموعة والمرئية الحديثة.

وأخيراً، يجب التأكيد على أن تكنولوجيا المعلومات الرقمية لابد أن تشكل الجزء الأكبر والأساسي والأكثر أهمية في صياغة البرامج التعليمية في مجتمعنا، وما يتبع ذلك من إحداث تغييرات كبيرة في طرق تصميم وإعداد وإنتاج وتداول المواد التعليمية، وكذلك تأهيل وتدريب المعلمين لمثل هذا النوع من التكنولوجيا المتقدمة، هذا إلى جانب المتعلمين بالطبع. كما لا يجب أن نغفل حقيقة هامة وهي أن استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم عملية صعبة ومكلفة ومعقدة. ويجب أن نأخذ في الاعتبار عدة أمور عند استخدامها تتضمن: البنية التحتية، تعديل المناهج، وتدريب المعلمين، والدعم الفني، وغير ذلك. ومثل هذا العمل يتطلب التخطيط بعناية ودقة وخاصة على المستوى القومي.

ومن هنا كان لابد من التأكيد على ضرورة أن تتضمن برامج إعداد المعلمين سواء قبل أو أثناء الخدمة التعريف بهذه التكنولوجيات على أقل تقدير، والأفضل بكل تأكيد أن يكون هناك مجالاً للتطبيق العملي لاستخدام هذه التكنولوجيات في العملية التعليمية.

3. معامل الوسائط المتعددة:

أدت التطورات المتلاحقة في مجال الكمبيوتر إلى ظهور مفهوم جديد ارتبط باستخدام الكمبيوتر وانتشر في مجالات عديدة منها مجال التعليم، وهذا المفهوم هو مفهوم الوسائط المتعددة *Multimedia*.

يعبر مصطلح الوسائط المتعددة عن اتحاد البرامج والأجهزة التي تمكن المستخدم من الاستفادة من: النص، والصوت، والرسوم والصور الثابتة والمتحركة، ومقاطع الفيديو.

إن الوسائط المتعددة تُعنى بعرض المعلومات في شكل نصوص مع إدخال كل أو بعض من العناصر التالية: الصوت والصور الرقمية والرسوم المتحركة ولقطات الفيديو. ويكون ذلك عن طريق إدخال هذه المكونات إلى الكمبيوتر بحيث يقوم بدمجها وإخراج برامج متكاملة لتعليم كافة المواد الدراسية لكافة المراحل العمرية.

خصائص الوسائط المتعددة في التعليم:

- تهيئ فرصاً جديدة لتيسير الحصول على المعلومات عن طريق استثارة عدد أكبر من الحواس البشرية.
- تجعل العملية التعليمية ممتعة وشيقة.
- توفر للمتعلم الوقت الكافي ليعمل حسب سرعته الخاصة.
- تزود المتعلم بالتغذية الراجعة الفورية.
- تساعد الطالب على معرفة مستواه الحقيقي من خلال التقويم الذاتي.

مهمة تطبيق الوسائط المتعددة في التعليم:

ان تطبيقات الوسائط المتعددة تعمل على تغيير ديناميات التعلم الصفي التقليدية. فإن صفة التفاعلية هي أحد أهم سمات تطبيقات الوسائط المتعددة. وإن قابلية المستخدمين للتفاعل مع تطبيقات الوسائط المتعددة لربما هي أكثر السمات الأساسية للوسائط المتعددة، التي تملك إمكانات ضخمة لتحسين التعلم في صفوف مدارس الروضة، وحتى صف 12 من المدارس الثانوية.

لقد بينت الأبحاث ان تطبيقات الوسائط المتعددة حين تقوم وتتكامل بشكل مناسب في التعليم من وجهة نظر تدريسية فهي أدوات تعليمية شديدة الفعالية. وتشير الدراسات أن الطلبة يسترجعون تقريبا ما معدل 20% مما يرون و 30% مما يسمعون و 50% مما يرون ويسمعون معا. وحين تتاح للطالب فرصة للاستماع، والمشاهدة، والتفاعل مع البيئة التعلمية فانه يسترجع ما مقداره 80% من المعلومات. وبذلك توفر الوسائط المتعددة هذه البيئة التعلمية التفاعلية، والتي تجعلها أدوات فعالة في التعليم والتعلم.

والسبب المهم وراء زيادة قدرة الطلبة على استرجاع المعلومات يكمن في أنهم يندمجون بشكل نشط في عملية التعلم بدلاً من كونهم متلقين سلبيين للمعلومات.

إن تطبيقات الوسائط المتعددة الفاعلية تجعل الطلبة ينخرطون في التعلم عن طريق جعلهم يعرفون طرائق تعلمهم من خلال التطبيق، والذي عادة ما يقودهم لاكتشاف مواضيع ذات صلة بما يتعلمون.

وهناك فائدة إضافية لدمج لوسائط المتعددة في غرفة الصف، وهي أن الطلبة يفخرون بتأليف تطبيقاتهم الخاصة بهم. وقد أشار العديد من المعلمين الى أن الطلبة تزداد دافعيتهم باستخدامها ويستمتعون بعملية ابتكار تطبيقاتهم الخاصة التفاعلية باستخدام برمجيات برامج تأليف الوسائط المتعددة. فالكثير من الطلبة يستمتعون باجراء البحوث والكتابة حين تتعلق مشاريعهم الكتابية بابتكار تطبيقات للوسائط المتعددة. وهم مستعدون دوماً لممارسة هذه المهارات. وكذلك فان إنجاز مشروع باستخدام الوسائط المتعددة هو حافز بذاته للعديد من الطلبة، الذي يكسبهم الثقة بالذات.

وحتى تصل تطبيقات الوسائط المتعددة الى ذروة فائدتها في غرفة الصف فيتوجب على المعلمين تقويم محتواها ومدى مناسبتها.

طريقة استخدام الوسائط المتعددة داخل الفصل:

- يستخدمها المعلم كأداة عرض داخل الفصل لتقديم النقاط الأساسية.
- يمكن استخدامها من أجل جعل المتعلمين أكثر تحكماً وتفاعلاً مع بيئة التعلم.
- يمكن للمتعلمين أنفسهم تأليف برنامج باستخدام خصائص الوسائط المتعددة لعرض أعمالهم ومشاريعهم.

وبالنسبة لبرامج إنتاج الوسائط المتعددة، فقد ظهرت نوعية من البرامج تسمى نظم التأليف *Authoring systems* في إعداد التطبيقات بسهولة وبدون الحاجة إلى مهارة في عمليات البرمجة، وتحتوي على إمكانيات مختلفة مثل معالجة الكلمات ورسم الأشكال والحركة وإعداد التأثيرات الخاصة والأصوات والصور، كما تتضمن معظم نظم التأليف لغات خاصة لتوفير قدر أكبر من المرونة لمصممي التطبيقات حتى يتمكنوا من الربط مع أية مصادر خارجية للبيانات والمعلومات المتعلقة بالموضوع.

وتمشياً مع التطورات العلمية الحديثة في جمهورية مصر العربية فقد تم إنشاء معامل حاسبات تعرض برامج الوسائط المتعددة للطلاب داخل المدارس. وتشمل تجهيزات هذه المعامل الآتي: أجهزة كمبيوتر، وأجهزة عرض مكبرة تعرض الصور على شاشة عرض كبيرة، وأجهزة تلفاز وفيديو، وأجهزة أقراص ليزر تفاعلية *CD Interactive* لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، وأجهزة *CD-ROM* يعرض عليها البرمجيات الجاهزة والمنتجة بواسطة وزارة التربية والتعليم، كما تتصل هذه المعامل بشبكة الإنترنت.

ويعتمد العمل داخل هذه المعامل على أسلوبين:

(أ) توصيل جهاز الكمبيوتر بجهاز الفيديو بروجيكتور لإسقاط كل العناصر المعروضة داخل شاشة الكمبيوتر على شاشة عرض حائطية بحيث يستطيع أن يشاهد كل طالب داخل هذه الغرفة ما يعرض على شاشة الكمبيوتر بوضوح، ويشترك جميع الطلاب في التحاور والنقاش بقيادة المعلم، ويعد الكمبيوتر هنا وسيلة تعليمية يستعين بها المعلم في إدارة النقاش مع الطلاب.

(ب) تأتي مجموعة صغيرة من الطلاب أمام أجهزة الكمبيوتر ويحدث التفاعل المباشر، وبذلك يكون قد تحقق مبدأ التعلم الذاتي.

وتشير العديد من الأدلة إلى أن مفهوم الوسائط المتعددة سيكون من أكثر المفاهيم ارتباطاً بالعمل المهني للمعلم. مما يضع تحدي جديد أمام مؤسسات إعداد المعلم في ضرورة إعداد معلم قادر على التعامل مع هذه التكنولوجيا من حيث استخدامها وتوظيفها وإنتاج برامجها.

4. معامل العلوم المتطورة:

تهدف هذه المعامل إلى تنمية عدة مهارات لدى الطلاب مثل القدرة المعملية، والتفكير المبني على التجريب، والمشاهدة، والاستنتاج وخصوصاً في المرحلة الإعدادية.

وتُبنى فلسفة المعامل المتطورة لمرحلة رياض الأطفال على أساس أنه من الضروري للطفل في هذه السن المبكرة مزج التعليم بالاستمتاع، وتكوين الخبرات من خلال الأنشطة، والاستذكار من خلال اللعب.

أما فلسفة المعامل المتطورة للمرحلة الابتدائية فتهدف إلى تنمية الإحساس بالعلم، وغرس حب التجريب، والقدرة على الاستنتاج.

وبالطبع يحتاج إدخال مثل هذه التكنولوجيا إلى معلم معد بشكل يجعله يستطيع أن يستوعب هذه المعطيات الجديدة ولا يتأقلم معها فحسب، بل ويبدع فيها أيضاً.

5. معامل اللغات:

تقوم معامل اللغات بدور فاعل في تعليم اللغات المختلفة بشكل عام، وهي تعد من وسائط التفاعل التي تعرض المعلومات للطلاب وتدفعهم ليمارسوا شيئا ما حتى يستمر التعلم. لذلك فإنهم يمارسون اللغة في مواقف حقيقية ويستمعون إلى أصحاب اللغة الأصليين مما يساعدهم على النطق السليم وتهذيب الاستماع، وهي بذلك تحرك حاستي السمع والبصر. لذلك فهي مزودة بأجهزة التلفاز والفيديو والمسجل.

وتتكون المعامل من أجهزة يستخدمها المعلم، وهي لوحة مفاتيح رئيسية تحتوي على مفاتيح التحكم بالتشغيل، والبرامج التي يستعملها الطلاب، وهي تساعد المعلم على التفاعل مع طلبته بشكل فردي أو جماعي، وهناك أجهزة أخرى مثل مسجل الكاسيت وسماعة الرأس. ولضمان نجاح استخدام معامل اللغات لابد من وجود مشرف مختص ينظم ما يجري داخل المعمل. والأهم هو إعداد وتدريب المعلم بشكل جيد حتى يتسنى له المساهمة في نجاح التعلم.

وهناك معامل حديثة للغات تستخدم الكمبيوتر. ويمكن استخدام هذه المعامل أثناء إعداد المعلمين، حيث يتمكن الطالب المعلم من إدارة حوار مع الكمبيوتر ويسجل صوته، ويراجع الكمبيوتر الإجابة ويصححها، كما يعدل النطق، ويقوم الكمبيوتر بتدريب كل متدرب حسب مستواه ببرامج تعتمد على التفاعل وقياس قدرات ومستوي تحصيل الطالب، ويسمى هذا النظام بالتعلم الذكي.

6. الكمبيوتر التعليمي: *Educational Computer*

يعد الكمبيوتر في العصر الحالي من أكثر التقنيات تأثيراً في حياتنا، ومن الأدوات الفعالة في مساعدة المعلمين ودعم العملية التعليمية ككل. فهو فعال ليس فقط في تعليم الطلاب المقررات الدراسية المختلفة بل وتقييم تعلمهم لهذه المقررات.

تعريف الكمبيوتر:

هو جهاز إلكتروني قادر على استقبال البيانات وتخزينها ثم معالجتها طبقاً لمجموعة من التعليمات - برنامج - للحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المختلفة.

أسباب استخدام الكمبيوتر في التدريس:

1- إن استخدام الكمبيوتر كأحد أساليب تكنولوجيا التعليم يخدم أهداف تعزيز التعلم الذاتي مما يساعد المعلم على مراعاة الفروق الفردية، وبالتالي يؤدي إلى تحسين التعلم.
2- يقوم الكمبيوتر بدور الوسائل التعليمية في تقديم الصور الثابتة والمتحركة والتسجيلات الصوتية وغيرها.
3- الكمبيوتر قادر على إثارة انتباه الطلاب بدرجة كبيرة.
4- يجعل الطالب نشط في تعلمه بعد أن كان دوره مقتصر على الحفظ والتلقين.
5- يخفف على المعلم ما يبذله من جهد ووقت في الأعمال التعليمية الروتينية مما يساعده على استثمار وقته وجهده في تخطيط مواقف وخبرات للتعلم تسهم في تنمية شخصية الطلاب في الجوانب الفكرية والاجتماعية.
6- تقديم البرامج التعليمية بأنماط مختلفة تتفق وحاجات الطلاب.

7- تشخيص نقاط الضعف لدي الطلاب وطرح الأنشطة العلاجية التي تتفق وحاجاتهم.

8- زيادة تحصيل الطلاب وتقليل زمن التعلم.

مجالات استخدام الكمبيوتر في التعليم:

يمكن تصنيف مجالات استخدام الكمبيوتر في المؤسسات التعليمية إلى ثلاث مجالات رئيسة هي: مجال التعليم والتعلم، مجال الإدارة التعليمية، مجال البحث التربوي.

وما يهمنا الآن هو توضيح المجال الأول بالتفصيل للوقوف على علاقة المعلم باستخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية.

مجال التعلم والتعليم:

تتفرع استخدامات الكمبيوتر في مجال التعلم والتعليم إلى ثلاثة أقسام:

(أ) التعلم من الكمبيوتر:

ويقصد بذلك أن يستخدم الكمبيوتر في تدريس المناهج الدراسية، ويطلق على هذه العملية مصطلح "التعليم بمساعدة الكمبيوتر"، ويقصد به استخدام برمجيات تعليمية معدة للعرض بواسطة الكمبيوتر في شرح المادة التعليمية للطلاب بشكل مباشر، وتتطلب هذه البرمجيات التفاعل المباشر بين الكمبيوتر والطالب. ويتم ذلك من خلال استراتيجيات متنوعة منها: التدريس الخاص، والتدريب والممارسة، والمحاكاة، والألعاب التعليمية.

وهناك جانب آخر للتعلم من الكمبيوتر يطلق عليه "التعليم بإدارة الكمبيوتر"، وهو يركز على إدارة أداء الطالب بشكل مباشر أثناء تعلمه من الكمبيوتر أو بشكل غير مباشر أثناء تعلمه من المعلم. ويشمل هذا الجانب برامج الاختبارات التشخيصية التي يتم فيها وصف مستوى الطلاب، والاختبارات الوصفية، وبرامج تحليل إجابات ودرجات اختبارات الطلاب، وحفظ سجلاتهم وتخزين بياناتهم ونتائج اختباراتهم، ومتابعة تقدمهم والاحتفاظ بسجل عن التطور التعليمي لكل طالب. وتعطي هذه البرامج الفرصة للمعلم لمعرفة خصائص طلابه، ومتابعة مستوياتهم الأكاديمية، وقدراتهم، وأساليبهم في التعلم، مما يمكن المعلم من توفير الأنشطة المناسبة لهم.

(ب) التعلم مع الكمبيوتر:

ويقصد بذلك أن يكون الكمبيوتر أداة فعالة للمعلم من خلال الوظائف التعليمية الكثيرة

التي يمكن أن يقدمها الكمبيوتر للمعلم. فالكمبيوتر بما يشمله من برامج وإمكانات قادر على مساعدة المعلم على إنتاج المواد التعليمية المختلفة بصورة أكثر تناسباً مع احتياجاته. ومن هذه المساعدات إعداد المواد التعليمية المختلفة من إنتاج نشرات ووسائل وشفافيات وتقارير، إنشاء الصور والرسوم التوضيحية، تصميم الاختبارات وتصحيحها وتحليل نتائجها، إنتاج وتأليف البرمجيات التعليمية من خلال استخدام "برامج أو نظم التأليف" والتي صممت خصيصاً لغير المتخصصين بالبرمجة - مثل المعلمين - لمساعدتهم على إنتاج برمجيات تعليمية تحتوي على عناصر الوسائط المتعددة.

(ج) التعلم عن الكمبيوتر:

ويقصد به أن يكون الكمبيوتر هو الموضوع الذي يدرسه الطلاب سواء كانت موضوعات تتعلق بالثقافة الكمبيوترية أو بعلوم الكمبيوتر.

إن إدخال الكمبيوتر إلى المدرسة يتطلب إعداد المعلمين لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على علم تكنولوجيا المعلومات ومجالاته التطبيقية في العملية التعليمية.
- الإلمام بأنماط استخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية.
- الاستفادة من الكمبيوتر كمصدر معلومات من خلال الارتباط بالشبكات المختلفة.
- القدرة على اختيار وتقويم وتطوير البرمجيات التعليمية.
- القدرة على استخدام الكمبيوتر في تدريس مادة التخصص.

مما سبق يتضح أن معلم المستقبل يحتاج إلى إعداد من نوع خاص يتفق مع متطلبات العصر ويتفق مع طبيعة استخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية. حيث يمكن للمعلم أن يستخدم الكمبيوتر في تصميم الدروس المختلفة في شكل برمجيات تفاعلية بما يتناسب مع احتياجات طلابه، كما يمكن أن يستخدم الكمبيوتر كأداة مساعدة في إنتاج المواد والوسائل التعليمية المختلفة بسهولة ودقة وسرعة عالية، وكذلك كتابة الاختبارات والخطابات والتقارير المختلفة، وأخيراً يمكن أن يستخدم الكمبيوتر في إدارة تعلمه من خلال تطبيق الاختبارات على الطلاب وتحليل النتائج وحفظ سجل خاص بالتقدم العلمي لكل طالب وغير ذلك من الأعمال الإدارية الملقاة علي عاتق المعلم بخلاف التدريس.

وخلاصة القول، إذا لم يُعد معلم اليوم قبل الخدمة للتعامل مع الكمبيوتر وتوظيفه في تخصصه فإنه لن يستطيع التفاعل مع مجتمع مدرسة المستقبل.

7. شبكة المعلومات الدولية "الإنترنت" : *Internet*

بدأت شبكة الإنترنت في الولايات المتحدة الأمريكية شبكة عسكرية للأغراض الدفاعية. ولكن بانضمام الجامعات الأمريكية ثم المؤسسات الأهلية والتجارية - في أمريكا وخارجها - جعلها شبكة عالمية تستخدم في شتى مجالات الحياة. لذا كانت هذه الشبكة المساهم الرئيس فيما يشهده العالم اليوم من انفجار معلوماتي. وبالنظر إلى سهولة الوصول إلى المعلومات الموجودة على الشبكة مضافاً إليها المميزات الأخرى التي تتمتع بها الشبكة فقد أغرت كثيرين بالاستفادة منها كل في مجاله. ومن جملة هؤلاء التربويون الذين بدءوا باستخدامها في مجال التعليم. ويشير العديد من الباحثين إلى أن الإنترنت سوف تلعب دورا كبيرا في تغيير الطريقة التعليمية المتعارف عليها في وقتنا الحاضر.

ومما يجعل الإنترنت أحد التقنيات التي يمكن استخدامها في التعليم بفاعلية إمكانياتها الهائلة سواء في القدرة على الحصول من خلالها على المعلومات من مختلف أنحاء العالم أو الاتصال بالعالم بأسرع وقت وبأقل تكلفة.

مميزات شبكة الإنترنت:

ولعل من أهم المميزات التي شجعت التربويين على استخدام هذه الشبكة في التعليم، هي:

1. الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات:

ومن أمثال هذه المصادر:

- الكتب الإلكترونية *Electronic Books*
- الدوريات *Periodicals*
- قواعد البيانات *Date Bases*.
- الموسوعات *Encyclopedias*.
- المواقع التعليمية *Educational sites*

2. الاتصال غير المباشر (غير المتزامن):

يستطيع الأشخاص الاتصال فيما بينهم بشكل غير مباشر ومن دون اشتراط حضورهم في نفس الوقت باستخدام:

- البريد الإلكتروني :*E-mail*حيث تكون الرسالة والرد كتابياً.
- البريد الصوتي : *Voice-mail*حيث تكون الرسالة والرد صوتياً.

3. الاتصال المباشر (المتزامن):

وعن طريقه يتم التخاطب في اللحظة نفسها بواسطة:

- التخاطب الكتابي *Relay-Chat* حيث يكتب الشخص ما يريد قوله بواسطة لوحة المفاتيح والشخص المقابل يرى ما يكتب في اللحظة نفسها، فيرد عليه بالطريقة نفسها مباشرة بعد انتهاء الأول من كتابة ما يرد.
- التخاطب الصوتي حيث يتم التخاطب صوتياً في اللحظة نفسها هاتفياً عن طريق الإنترنت.
- التخاطب بالصوت والصورة "المؤتمرات المرئية" *Video-conferencing* حيث يتم التخاطب حياً على الهواء بالصوت والصورة.

4. المساعدة على توفير أكثر من طريقة للتدريس.
5. الاستفادة من البرامج التعليمية الموجودة على الإنترنت، والاستفادة من بعض الأفلام الوثائقية التي لها علاقة بالمنهاج الدراسية.
6. إمكانية الاطلاع على آخر الأبحاث العلمية والتربوية.
7. إمكانية الاطلاع على آخر الإصدارات من المجلات والنشرات العلمية.

8. شبكة الاجتماع بالفيديو عن بعد : *Video Conferencing*

يربط هذا النظام المعلمين والطلاب المتواجدين في مواقع متفرقة وبعيدة من خلال شبكة تليفزيونية عالية القدرة، وكل موقع يستطيع أن يرى ويسمع المعلم مع مادته العلمية، كما يستطيع الطلاب توجيه الأسئلة إليه والتفاعل معه. وهو شبيه بالتعليم الصفي باستثناء أن الطلاب يتواجدون في أماكن متباعدة.

ويمكن استخدام المؤتمرات المرئية (المنقولة بالصورة والصوت) في تسهيل توصيل التعليم، وتحسين حلقات الاتصال بين معاهد التعليم، وتلعب المؤتمرات المرئية دورين ممتوازيين ضمن حقل التعليم أولهما: توسيع الوصول إلى مراكز التعليم مما يساعد الدارسين على الوصول إلى برامج وخدمات تلك المعاهد، وثانيهما: المساعدة على تحسين التعاون وتسهيله بين الدارسين أنفسهم مما يساعد على إيجاد تعاون فعّال في كافة ميادين العلم والمعرفة .

وقد بدأت هذه التكنولوجيا في توفير فرصاً عملية للتعليم والتعلم دون أي اعتبار للحدود السياسية أو الجغرافية. ونستطيع القول أنها قد حققت الهدف التربوي لتعليم "إلكتروني كوني" بطريقة ناجحة وفعالة، فقد ارتبط كثير من الجامعات في الدول النامية بمراكز تعليمية بعيدة بوساطة هذه الطريقة. وأصبح هذا النظام مثالاً مهماً على استعمال التكنولوجيا الحديثة في تعزيز التعليم وتوسيعه.

كما أنه من خلال تكنولوجيا المؤتمرات المرئية تصبح المعاهد العليا قادرة على تبادل المحاضرات والندوات وأفلام الفيديو المرئية والمناقشات والمباحثات والتعليم الجماعي والفردي . وتتطلب هذه التكنولوجيا، إلى جانب أمور أخرى، قفزة نوعية في وسائل التسليم، والتوزيع، وإبداعاً من المحاضر الذي عليه تنويع سرعة إلقاء محاضرته من أجل الاستحواذ على انتباه الطلاب واهتمامهم. كما أن الإعداد للتعليم بوساطة المؤتمرات المرئية يحتاج إلى وقت أكثر مما يحتاجه الصف التقليدي، حيث يلزم إعداد المادة العلمية والملاحظات والوسائط اللازمة مقدماً بمقدار أسبوع قبل بدء الدرس. إن الحيوية والإبداع في إلقاء المحاضرات والإعداد الكامل للمادة هما أهم عوامل نجاح هذه الطريقة. وعليه فإن التدريب على التدريس بوساطة المؤتمرات المرئية قبل المشاركة في التدريس يعتبر أمراً حيوياً وضرورياً لضمان تطبيق هذه التكنولوجيا على أكمل وجه.

9. تكنولوجيا الأقمار الصناعية : *Satellites Technology*

تستخدم برامج الأقمار الصناعية مقترنة بنظام كمبيوتر متصل بخط مباشر مع شبكة اتصالات ومدمج به قنوات سمعية وبصرية. وتجعل هذه البرامج عملية التدريس أكثر تفاعلاً وعملية التعلم أكثر حيوية وفاعلية حيث يقترب الطلاب من معلميهم أكثر فأكثر. كما يتوحد التدريس بهذه الطريقة في جميع مناطق العالم، ذلك لأن مصدر المعلومات واحد، شريطة أن تزود جميع مراكز التعليم بأجهزة استقبال وبث خاصة.

فوائد برامج الأقمار الصناعية:

ويمكن تلخيص فوائد برامج الأقمار الصناعية بما يلي:

1. زيادة كفاية نظم التعليم وزيادة نوعيتها.
2. إيصال المعلومات إلى جميع الطلاب في كافة المناطق.
3. تعزيز فاعلية التعليم بوساطة التفاعل بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب أنفسهم.

4- زيادة الخدمات الأكاديمية لأفراد المجتمع.

5- بث برامج تربوية وبرامج خدمة اجتماعية.

6- توزيع المعلومات على مراكز التعليم التابعة للمؤسسة التعليمية.

7- عرض نشاطات وفعاليات المؤسسة التعليمية.

8- إعطاء مرونة كافية للدارسين والمشرفين الأكاديميين .

إن نجاح هذه التكنولوجيا يعتمد كثيراً على نوعية المهام التعليمية، والانتباه، وتوليد الأفكار، وتفصيل المفاهيم وكذلك على التغذية الراجعة.

وخلاصة القول إن هذه التكنولوجيا تقدم تعليماً تفاعلياً، وتساعد الطلاب بأسلوب أكثر فاعلية حيث تجعلهم يشعرون أنهم أقرب إلى المعلم، كما أن هذه التكنولوجيا تساعد على نشر التعليم وتوسيعه ليصل إلى مناطق أبعد. هذا بالإضافة إلى أنه من خلال قمر الاتصالات تصبح المؤسسات التعليمية قادرة على تبادل الندوات وأفلام الفيديو المرئية، وعقد المحاضرات والاجتماعات والمناقشات والمباحثات، والتعليم الجماعي والفردي بوساطة الاتصال التبادلي المرئي والمسموع.

10. تكنولوجيا الواقع الافتراضي : *Virtual Reality*

يمكن للفرد من خلال الواقع الافتراضي أن يمر بخبرات قد لا يستطيع أن يتعلمها في الواقع لعدة عوامل مثل الخطورة، أو التكلفة العالية أو ضيق الوقت أو غيرها من الأسباب. إن هذه التقنية تقوم على مزج بين الخيال والواقع من خلال خلق بيئات حية تخيلية قادرة على أن تمثل الواقع الحقيقي وتهيئ للفرد القدرة على التفاعل معها.

وتستخدم هذه التقنية في مجالات شتى كالطب، والهندسة، والتدريب العسكري، والتعليم، فهي لا تقتصر على مجال بعينه لكنها تفيد جميع الميادين خاصة الميادين التي تحتاج إلى تدريب قبلي. ويلعب البعد الثالث أو التجسيم دوراً رئيسياً في تكنولوجيا الواقع الافتراضي حيث تحيل المخرجات إلى نماذج شبيهة بالواقع وتجعل المتعامل معها يندمج تماماً كأنما هو مغموس في بيئة الواقع ذاته.

وفي هذه التقنية تشترك حواس الإنسان كي يمر بخبرة تشبه الواقع بدرجة كبيرة لكنها ليست حقيقية يتم خلالها توصيل بعض الملحقات بالكمبيوتر تمكن الفرد من رؤية البرنامج بصورة مجسمة ذات أبعاد ثلاثية، ويرتدي الفرد خلالها قفازات وغطاء للرأس تمكنه من

اللمس والشعور والرؤية والسمع، والبرنامج يدور بالتفاعل مع الخبرة المطروحة والتحكم فيها وكأنه الواقع تماماً.

ويمكن استخدام هذه التقنية في مجال التعليم كوسيط تعليمي فعال، فمثلاً قد يسافر الطالب من خلال الواقع الافتراضي عبر الماضي أو المستقبل لمشاهدة صفحا التاريخ والتعامل مع أشخاص شكلوا تاريخ البشرية أو ساهموا في نهضتها.

ومع توافر أجهزة الكمبيوتر في المراحل التعليمية المختلفة، وخاصة في المرحلة الثانوية، يمكن توظيفها في شرح المواد العلمية وخاصة الكيمياء والفيزياء، فالتجارب العملية داخل المعامل تستهلك الكثير من المواد المكلفة مادياً هذا بالإضافة إلى الوقت والجهد المستهلك لإجراء تلك التجارب بشكل صحيح. ويتم تصميم البرامج على الكمبيوتر باستخدام طريقة المحاكاة "تمثيل الواقع" أو الواقع الافتراضي، والتي تستخدم في العديد من المجالات.

وبالتأكيد فإن استخدام هذه البرامج لا يغني عن عمل التجارب بطريقة فعلية في معامل العلوم ولكن ممارسة التجربة بطريقة تمثل الواقع قبل إجرائها بطريقة فعلية في المعامل سيؤدي إلى:

1. توفير المواد المستهلكة ـ الخامات ـ في إجراء التجربة أكثر من مرة وبالتالي توفير الوقت والجهد .
2. إجادة الطلاب للتجارب، وذلك لإمكانية إجراء الطالب للتجربة عدة مرات باستخدام الكمبيوتر دون أن يتعرض لمخاطر استخدام مواد خطرة في التفاعلات الكيميائية، أو استخدام طرق كهربائية في معامل الفيزياء .
3. إمكانية مراجعة عدد كبير من التجارب، والربط والمقارنة بينها، دون تكاليف مادية.
4. تحويل العديد من الدروس في مادة الرياضيات إلى مادة شيقة خاصة المسائل الرياضية المرتبطة بالسرعة والمسافة للأجسام والصواريخ وانطلاقها والتغيرات التي تحدث عليها والتي تخضع دائما لنتائج حسابية دقيقة ولكنها نظرية تعتمد على قدرة المعلم والطالب على التخيل، واستخدام برامج الكمبيوتر يؤدي إلى تخيل أقرب إلى الواقع.

11. الفيديو التفاعلي : *Interactive Video*

هو عبارة عن المزج بين الكمبيوتر والفيديو، سواء أجهزة الفيديو التي تستخدم كاسيت أو

التي تستخدم ديسك وهي تتيح للمتعلم فرصة التفاعل مع البرنامج الموجود على الشريط أو القرص بطريقة تسمح له بتعلم أفكار واكتساب خبرات جديدة في الموقف التعليمي.

ونظام الفيديو التفاعلي يتضمن عادة الأجهزة التالية:(جهاز كمبيوتر، جهاز فيديو، شاشة، أداة لربط الفيديو بالكمبيوتر)، والفيديو التفاعلي بصورته الحالية يعد وسيلة فعالة وحيوية خاصة في التعلم الفردي لأنها تراعي الفروق الفردية للمتعلم من حيث مستوى المعلومات والسرعة في عرضها، ونظام الفيديو التفاعلي في مجال التعليم لا يتطلب من المتعلم أكثر من معرفة كيفية استخدام لوحة المفاتيح كي يتمكن من التفاعل لما يعرض من معلومات يتضمنها البرنامج .

فوائد الفيديو التفاعلي:

من أهم فوائد الفيديو التفاعلي ما يلي:

1- انه يتطلب استجابة من المتعلم سواء عن طريق لمس لوحة المفاتيح أو الشاشة أو بعض الأجزاء الأخرى للنظام، لذا فهو بذلك يعمل على جذب الانتباه للمتعلم .

2- قدرته على التشعب اعتمادا على استجابة المتعلم، بحيث يمكن للمتعلم اتخاذ القرار بالانتقال من موضوع إلى آخر.

3- إن الفيديو التفاعلي مريح ومتنوع ويشمل أشكالا متنوعة من الوسائط التعليمية، فهو يعرض النصوص المزودة بالصوت والرسومات والصور الثابتة والمتحركة، وهذا بالإضافة إلى أنه سهل في تشغيله والتحكم به.

مما سبق نرى أن مجتمعنا اليوم الذي يعيش وسط هذا الانفجار المعرفي يحتاج إلى:

1- معلم قادر على استيعاب أكبر قدر من المعرفة في تخصصه والتخصصات المختلفة الأخرى، وكذلك قادراً على تنمية خبرات المتعلمين المختلفة وتغيير سلوكهم وتدريبهم على التعلم الذاتي والتعلم المستمر. لذلك يجب أن يكون اختيار وإعداد وتدريب هذا المعلم على أساس عريض من المعرفة والمهارات المتجددة.

2- معلم قادر على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تيسر استيعاب المعرفة بقدر أكبر وفي أقل وقت وبأعلى كفاءة.

3- معلم قادر على مواجهة مسئوليات تربية الأعداد الكبيرة للمتعلمين وفي نفس الوقت يكون قادراً على الاهتمام بالنمو المتكامل لشخصية كل متعلم، ومراعاة استعداد هذا

المتعلم وخصائصه، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والربط بين النظرية والتطبيق، واستخدام أساليب متنوعة في التدريس.

4. معلم واعي ومستنير بالمتغيرات والمشكلات المحلية والعالمية، وعلى دراية بكل القضايا التي تشغل الرأي العام، ويساهم بتفكيره في إيجاد حلول مناسبة لهذه المشكلات والقضايا.

خطوات التطوير الفعلي للمعلم:

إن العوائق المالية أو الفنية ليست هي السبب الرئيس في عدم استخدام التكنولوجيا، بل إن العنصر البشري له دور كبير في ذلك، فبالرغم من ظهور التكنولوجيا في كثير من أوجه ومجالات الحياة إلا أن تطبيقاتها في التعليم أقل من المتوقع بكثير وتسير ببطيء شديد عند المقارنة بما ينبغي أن يكون.

إن البحث في اتجاهات معلمين اليوم ومعلمين الغد نحو استخدام هذه التكنولوجيا وأهميتها في التعليم، أهم من معرفة تطبيقاتها في التعليم. إن أسباب هذا العزوف من بعض المعلمين يرجع إلى عدم الوعي بأهمية هذه التكنولوجيا أولاً، وعدم القدرة على الاستخدام ثانياً.

والحل هو ضرورة تطوير برامج إعداد المعلم بحيث تكون قائمة في المقام الأول على استخدام التكنولوجيا نفسها في إعداده قبل أن نقوم بتعليمه كيفية استخدامها وتوظيفها في التعليم وكذلك وضع برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة ومحاولة بث الوعي والاتجاهات الإيجابية تجاه استخدام هذه التكنولوجيا قبل توظيفها.

ولتطوير إعداد المعلم في مجتمعنا يمكن اتباع الآتي:

1. الاختيار الدقيق للطلاب الذين يتقدمون لكليات التربية من الناحية العقلية والشخصية والنفسية والصحية.
2. تطوير كافة المقررات التربوية والنفسية والتخصصية والثقافية التي تدرس في كليات التربية في ضوء الاحتياجات الفعلية والاتجاهات العالمية المعاصرة، والعمل على تحقيق التوازن فيما بينهم بحيث تصبح المقررات الدراسية نموذجا لتكامل فروع المعرفة التي تدخل في التكوين العلمي والفكري لمعلم المستقبل.

3- الاهتمام بالجوانب التطبيقية بحيث يمارس الطالب المعلم التطبيق العملي للدراسة النظرية.

4- الاهتمام ببرامج التربية العملية والعمل على حل جميع المشكلات التي تتعلق بتنفيذ هذه البرامج.

5- استخدام تقنيات التعليم الحديثة، وزيادة الاهتمام بالتعلم الذاتي في إعداد المعلم مع توفير الأجهزة والمصادر التعليمية اللازمة.

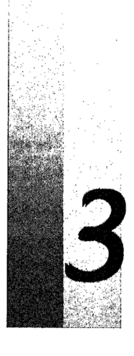
6- توفير كافة الأنشطة الطلابية وإتاحة الفرص للطالب المعلم لممارسة هذه الأنشطة، وذلك بالتشجيع المستمر وتوفير كافة الإمكانيات.

7- التطوير في أساليب إعداد الطالب المعلم بحيث تشمل جوانبه المختلفة العقلية والنفسية والشخصية والاجتماعية وغيرها.

8- الاهتمام بالتدريب المتخصص والمستمر لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية وذلك لضمان إعداد معلم مواكباً لمتغيرات العصر، فكما أن المعلم المعد إعداد جيداً ليكون معلم المستقبل يؤثر بشكل كبير في تكوين وبناء شخصية المتعلمين، فإن أعضاء هيئة التدريس أيضاً بحاجة إلى التطوير المستمر حتى يستطيعوا إعداد هذا النوع من المعلمين.

9- إجراء الدراسات والبحوث النظرية والميدانية في مجال إعداد المعلم وذلك بهدف الوصول إلى إعداد معلم عالي الكفاءة.

10- الوقوف على الاتجاهات العالمية المعاصرة والمستحدثات التربوية في مجال إعداد المعلم، والاستفادة من هذه الاتجاهات والمستحدثات في إعداد معلم يتفق مع قدراتنا وإمكاناتنا.



الفصل الثالث

الإدارة الصفيـــة

الأهداف الإجرائية:

بعد دراسة هذا الفصل يجب أن يكون الدارس قادراً على أن:

- يعرف المقصود بالادارة الصفية شارحاً أنماطاً .
- يحدد أهداف الادارة الصفية موضحاً أهميتها .
- يعدد عناصر العملية الادارية الصفية .
- يشرح المجالات الهامة للادارة الصفية .
- يذكر عوامل نجاح الادارة الصفية .
- يذكر عوامل نجاح الادارة الصفية .
- يعدد كفايات الادارة الصفية الواجب توافرها في المعلم.
- يعرف المقصود بالملاحظة الصفية الناجحة .
- يعدد طرق الملاحظة الصفية .
- يذكر ادوات الملاحظة الصفية .
- يعدد خطوات الملاحظة الصفية .
- يصنف مشكلات الادارة الصفية معدداً أساليب علاجها .

مقدمة:

تعد الإدارة الصفية فناً وعلماً، فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع التلاميذ داخل الفصل وخارجه كما تعد علما بذاته وقوانينه وإجراءاته، وتعد الإدارة الصفية الجيدة أحد أهم عوامل نجاح عملية التعليم والتعلم حيث أنها تعمل على توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعليم والتعلم بصورة فعالة . باعتبار أن التعليم هو عملية مقصودة تعمل على ترتيب وتنظيم وتهيئة جميع الظروف التي تتعلق بالموقف التعليمي التعلمي سواءً تلك الظروف التي تتصل بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته، أم تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالمتعلم في أثناء حدوث عملية التعلم .

مفهوم الإدارة الصفية : *Class room Manegmant*

تعددت مفاهيم الإدارة الصفية فهناك من يعرفها على أنها: مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه. ويلاحظ أن هذا التعريف ينظر إلى الإدارة الصفية على أنها موجهة نحو حفظ النظام الصفي فقط، وتركيز مهمة الإدارة الصفية في يد المعلم، وعليه فهو تعريف محدود في مضمونه حيث أنه يستند على الفلسفة التسلطية في الإدارة من جانب المعلم، والتي ترى أن عملية إدارة الفصل تمثل عملية ضبط سلوك التلاميذ ، وينحصر دور المعلم في توفير النظام والحفاظ عليه داخل الفصل، ووسيلة المعلم في ذلك العقاب والتأنيب والتخويف والتهديد.

وهناك تعريف أخر يرى أن الإدارة الصفية هي مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها المعلم على إباحة حرية التفاعل للتلاميذ في غرفة الصف. ويلاحظ من هذا التعريف أنه يسمح بإعطاء الحرية المطلقة للتلاميذ في غرفة الصف وهذا بدوره يؤدي إلى حدوث ما يسمى بالفوضوية فى الإدارة .

وهناك من يعرفها على أنها مجموعة الممارسات المنهجية واللامنهجية التي يؤديها المدرس أثناء تواجده داخل غرفة الصف، كما أنها تعد علم له أسسه وقواعده وفي الوقت ذاته هي فن تطبيق هذا العلم .

أما أصحاب المدرسة السلوكية في علم النفس فيرون أن إدارة الصف تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ ويعمل على إلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم .

ويعرف أحد الباحثين الإدارة الصفية على أنها " تقسيم الوقت الزمني للحصة الدراسية على شكل مراحل، يحددها المعلم في قيادة الفصل الدراسي، وإتاحة الفرصة للطلاب بممارسة القيادة للمجموعات داخل الفصل، والمشاركة في إدارة المجموعات، وذلك بغرض زيادة إنتاجيتهم التحصيلية، ورفع درجة المشاركة، وتحمل المسئولية الجماعية بين التلاميذ أنفسهم " .

وهناك تعريف آخر يرى أن الإدارة الصفية تمثل "مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف". وبذلك يمكن تحديد مفهوم إدارة الصف على أنها تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال، وذلك من خلال توفير جميع الظروف اللازمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ بشكل فعال .

أهداف الإدارة الصفية :

1- توفير المناخ التعليمي الفعال.

2- توفير البيئة الآمنة والمطمئنة للطلاب.

3- رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ.

4- مراعاة النمو المتكامل للتلميذ.

أهمية الإدارة الصفية:

إن الجو الهادئ داخل الفصل والذي يتسم بالانضباط يساعد على سرعة حدوث عملية التعلم، وتتوقف كفاءة المعلم وفاعليته على حسن إدارة الصف وضبط المواقف التعليمية، والتخطيط السليم للمواقف التعليمية وكذلك المهارة في استخدام التقنيات التعليمية وتوظيفها لتحقيق أهداف الدروس. وهذا لا يتأتى إلا بوجود إدارة صفية فعالة.

وعليه يمكن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفاً وشروطاً مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، كما تؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها، وعلى الصحة النفسية للتلاميذ، فإذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعلم بيئة تتصف بتسلط المعلم، فإن هذا يؤثر على شخصية تلاميذه من جهة، وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى، وإذا اتصفت البيئة التعليمية بالفوضوية فإن ذلك يؤثر بالسلب على حدوث عملية التعلم. ومن الطبيعي أن يتعرض التلميذ داخل غرفة الصف إلى منهجين: أحدهم أكاديمي والآخر غير أكاديمي، وفيه يكتسب التلاميذ بعض اتجاهات مثل الانضباط الذاتي والمحافظة على النظام، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، وأساليب العمل التعاوني، وطرق التعاون مع الآخرين، واحترام الآراء والمشاعر للآخرين .إن مثل هذه الاتجاهات يستطيع التلميذ أن يكتسبها إذا ما عاش في أجوائها وأسهم في ممارستها وهكذا فمن خلال الإدارة الصفية يكتسب التلميذ مثل هذه الاتجاهات في حالة مراعاة المعلم لها في إدارته لصفه والتي تعمل على سرعة حدوث عملية التعلم وجعل التعلم فعال نظراً للجو الهادي الذي يسود الصف الدراسي. وخلاصة القول أنه إذا ما أريد للتعليم الصفي أن يحقق أهدافه بكفاية وفاعلية فلابد من إدارة صفية فعالة .

أنماط الإدارة الصفية:

هناك أربعة أنواع شائعة من أساليب التعامل مع التلاميذ وهي:

- الأسلوب الفوضوي.
- أسلوب التجاهل.
- الأسلوب العادل.
- الأسلوب التسلطي.

أولاً: الأسلوب الفوضوي:

يمنح المعلم خلال هذا الأسلوب الفوضوي السائب عن رغبة ذاتية أو غير ذاتية حرية متناهية للطلاب في توجيه شؤونهم وتعلمهم والتصرف كما يحلوا لهم دون تدخل يذكر منه، فهم ينتقلون من مكان لأخر في الفصل ويخرجون منه دون أذن في الغالب. وهنا تتصف الحياة الصفية نتيجة لهذا الأسلوب بالفوضوية، أما المعلم فيتصف بضعف الشخصية والإهمال وعدم القدرة على توجيه التلاميذ وجذب انتباههم.

ثانياً: أسلوب التجاهل:

يدخل كثيراً من المعلمين الفصل الدراسي ويبدأ بالتدريس (أو صب المعلومات) دون تمهيد أو تقديم أو تهيئه نفسية للطلاب وهذا يؤدي إلى عدم انتباههم وضعف الرغبة لديهم في التعلم وظهور عدد من المشكلات السلوكية والصعوبات التربوية وذلك بسبب عدم تحفيز المعلم لهم.

ثالثاً: الأسلوب العادل

من أهم سمات هذا الأسلوب هو معاملة المعلم لتلاميذه كأخوة له أو أبناء، واتخاذه من آراء ورغبات التلاميذ معيارا أساسيا عند أي تطوير أو اختيار للأنشطة ويراعي الموضوعية في معالجة مشاكل التلاميذ ويركز على إنسانية التلاميذ والاستجابة لحاجتهم الفردية. كما يتسم برباطة الجأش والاتزان في مواجهه الصعاب والتسامح والتواضع وانفتاح الأسارير خلال معاملاته وأعماله.

رابعا: الأسلوب السلطوي:

يمارس المعلم في هذا الأسلوب سلطة إملائية مباشرة خلال توجيه التلاميذ وتعليمهم طالبا منهم مسايرة رغباته دون معارضة تذكر، وهنا يميل المعلم إلى المزاجية وعدم النضج في صناعة القرارات التربوية والشخصية وفي تعليم التلاميذ ومعاملتهم.



عناصر العملية الإدارية الصفية:

1- التخطيط: *Planning*

يعد التخطيط أولى المهام الإدارية للمعلم، حيث أن أي خلل فيه ينعكس على مختلف جوانب العملية الإدارية، وفيه يقوم المعلم بوضع العديد من الخطط أهمها: الخطة السنوية – الخطة الدراسية – الخطة الزمنية للمنهج – خطط علاجية – خطط للمتفوقين – المشاركة في إعداد الخطة التطويرية للمدرسة، وذلك منفرداً أو بإشراف رسمي.

2- القيادة: *Leader Ship*

سيظل المعلم هو الرائد في العمل الصفي ولا يمكن الاستغناء عن دوره القيادي في العملية التعليمية، فالمعلم له القدرة على:

أ- **خلق الدافعية للتعلم:** وذلك من خلال إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس والمحافظة على انتباه التلاميذ خلال الموقف التعليمي التعلمي وإشراك التلاميذ في نشاطات الدرس واستخدام وسائل التعزيز لإنجازات التلاميذ.

ب- **مراعاة الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ:** فلكل مرحلة نمو خصائصها التي يجب أن يراعيها المعلم ويحاكي التلاميذ من خلالها.

ج- **مواجهة الملل والضجر:** يجب على المعلم أن يحرص على تنوع الأنشطة الصفية واختيار الوسائل التعليمية المناسبة للموضوع، وربط الموضوع ببيئة التلميذ وواقعة، وذلك لا يصاب التلميذ بحالة من الملل والضجر حيث أن التلميذ في هذه المرحلة من العمر لا يستطيع التركيز في موضوع واحد أكثر من (10-15) دقيقة.

د- **الانتباه لميل التلميذ لجذب الانتباه:** في الغالب ما نجد أن بعض التلاميذ يميل لجذب الانتباه إليه وإذا كان هذا السلوك أكثر وجوداً بين التلاميذ ضعاف التحصيل ولكننا نجده بين التلاميذ المتفوقين أحياناً، وعلينا أن نتعامل مع كل حالة على حدة والبحث عن أسباب لجوء التلميذ لهذا السلوك ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة حسب طبيعة الحالة.

هـ- **الفروق الفردية:** لا يستجيب التلاميذ لعملية التعلم بنفس الدرجة من الفاعلية والاستيعاب، فيجب أن نلاحظ دائماً أن بعض التلاميذ يستجيبون لطريقة ما أكثر من غيرها، وكذلك فإن بعض التلاميذ يتمتعون بقدرات عالية من التفوق والذكاء فأولئك يجب وضع برامج خاصة بهم أثناء الحصة الدراسية.

3- التنظيم: *Organization*

تعد عملية التنظيم مؤشر قوي على مدى فاعلية العملية التعليمية، فالمعلم الذي يدير الوقت بدقة وفاعلية هو معلم ذو خبرة ودراية، فهو يتنقل بين مراحل الدرس المختلفة بيسر وسهولة معطياً كل مرحلة منها ما تستحقه من الوقت ففي عملية التهيئة قد يبدأ درسه باختبار قصير يقيس خبرات التلميذ السابقة ومنتمي في الوقت ذاته لموضوع الدرس الجديد، أو يهيئ للموضوع بطريق حافزة مناسبة، وهو قادر على تنظيم التفاعل الصفي سواء بينه وبين التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، حيث ينظم عملية التعلم بالأقران بيت تلامذته، وهو مبرمج لحصته فلا يداهمه الوقت فيل تحقيق أهدافه وقياسها، وهو في الوقت ذاته منظم في عرضه لوسائل الإيضاح الملائمة والمنتمية. ويحافظ على سجلاته المختلفة بطريقة مرتبة ومنظمة.

4- التقويم: *Evaluation*

إذا كان مفهوم التقويم إصدار أحكام عند انتهاء مرحلة معينة فإنه ينظر للتقويم أيضاً بكونه عملية استمرارية، وبذلك فهو مدخل لتعديل الانحراف عن المسار المرسوم وتقويمه، ولا يمكن لنا أن نحكم على أية عملية تربوية إلا من خلال عملية التقويم الذي بدونه تصبح العملية التعليمية ارتجالية فردية غير موضوعية، ولذلك وجب على المعلم أن يولي التقويم بأنواعه المختلفة كإعداد الاختبارات التشخيصية والتحصيلية وتحليل نتائجها أهمية خاصة، بل يمكن اعتبار أشكال التقويم السابقة بمثابة إشارة مرور التي تعطي للمعلم الضوء الأخضر للانطلاق بأمان من تحقيق هدف لآخر.

المجالات الهامة للإدارة الصفية:

إن المعلم الجيد هو المعلم الذي يهتم بإدارة شئون صفه من خلال ممارسته للمهمات التي تشتمل عليها هذه العملية بأسلوب ديمقراطي يعتمد على مبادئ العمل التعاوني والجماعي بينه وبين تلاميذه في إدارة هذه المهمات التي يمكن أن تكون أبرز مجالاتها على النحو التالي:

1- المهمات الإدارية العادية في إدارة الصف:

هناك مجموعة من المهمات العادية الملقاة على عاتق المعلم والتي يجب عليه ممارستها والأشراف على إنجازها وفق تنظيم يتفق عليه مع تلاميذه، ومن بين هذه المهمات:

(أ) تفقد الحضور والغياب.

(ب) توزيع الكتب والدفاتر.

(ج) تأمين الوسائل والمواد التعليمية.

(د) المحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد.

(هـ) الأشراف على نظافة الصف وتهويته وإضاءته.

إن مثل هذة المهمات قد تبدو مهمات سهلة وبسيطة ولكنها مهمات أساسية منوط المعلم بأدائها وإنجاز سير هذة المهمات على الوجه الاكمال يضمن سير العملية التعليمية بسهولة وتنظيم، ويوفر على المعلم والتلاميذ الكثير من المشكلات، بالإضافة إلى توفير في الجهد والوقت، وذلك في حالة ما إذا اعتمد المعلم على تنظيم واضح ومحدد متفق عليه بينه وبين تلاميذه يضمن إنجاز هذة المهام بسهولة ويسر.

2- المهمات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي:

إن عملية التعليم هي عملية مقصودة ترتكز على عملية التواصل والتفاعل الدائم والمتبادل والمثمر بين المعلم وتلاميذه أنفسهم، ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم، فقد احتل هذا الموضوع مركزاً هاماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي، وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية ويمكن القول بأن نشاطات المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية تتضمن العديد من الأنماط الكلامية التى يستخدمها المعلم لإثارة اهتمام التلاميذ للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات لهم.

وصنف البعض السلوك الصفي داخل الصف إلى:

(أ) كلام المعلم.

(ب) كلام التلميذ.

كما صنف كلام المعلم إلى:

(أ) كلام مباشر.

(ب) كلام غير مباشر.

فكلام المعلم هو الكلام الذي يصدر عن المعلم ويكون فيه المعلم هو المرسل، ولا يتيح للتلميذ الفرصة للمشاركة والتعبير عن رأيه، أي أن المعلم هنا يحد من حرية التلميذ، ويكبح جماحه ويمنعه من الاستجابة وهنا فإن المعلم يمارس دوراً إيجابياً ويكون دور التلميذ سلبيا، ومن أنماط الكلام المباشر التعليمات التي تصدر عن المعلم للتلاميذ.

أما كلام التلميذ فيضم تلك الأنماط التي تعطي التلاميذ قدراً من الحرية وإبداء استجابتهم والكلام بحرية داخل غرفة الصف(في جو يسوده الانضباط) وذلك حين يستخدم المعلم أنماطاً كلامية مثل ما رأيكم ؟ هل من أجابه أخرى. ..؟ فقد يكون كلام التلاميذ استجابة لسؤال يطرحه عليهم المعلم، وقد يكون الكلام صادراً عن التلاميذ. وهناك حالة أخرى يطلق عليها حالة التشويش والفوضى حيث ينقطع الاتصال بين الأطراف المتعددة داخل غرفة الصف عندما لا يتسم الفصل بالانضباط وتعم الفوضى في الفصل.

وفيما يلي بعض أصناف التفاعل اللفظي الصفي:

1- كلام المعلم غير المباشر:

يأخذ كلام المعلم غير المباشر الأنماط الكلامية التالية:

أ- يتقبل المشاعر: فلا يهزأ المعلم بمشاعر التلاميذ واستجابتهم وإنما يتقبلها ويقوم بتوجيهها، وعليه أن يتقبل مشاعر تلاميذه سواء أكانت مشاعر إيجابية أم سلبية.

ب- يتقبل أفكار التلاميذ ويشجعها: يستخدم أنماط كلامية من شانها أن تؤدي إلى توضيح أفكار التلاميذ وتعمل على تشجيعهم ويطور من الأفكار التي يطرحها تلاميذه.

ج- يطرح أسئلة على التلاميذ: وغالباً ما تكون هذه الأسئلة من نمط الأسئلة التي يمكن التنبؤ بإجابتها، ويتدرج في نوعية الأسئلة التي يطرحها على تلاميذه حتى يصل إلى الأسئلة التي تتطلب مستويات عالية في التفكير.

د- يطرح أسئلة عريضة: هذة الأسئلة يتطلب الإجابة عنها استخدام مهارات تفكير عالية كالتحليل والاستنتاج والتركيب والتقويم، وفيها يعبر التلاميذ فيها عن أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم الشخصية.

2- كلام المعلم المباشر:

ويأخذ كلام المعلم المباشر أنماطاً مختلفة فهو:

أ- يحاضر ويشرح: ويتضمن هذا النمط الكلامي قيام المعلم بشرح المعارف فهو مصدر المعرفة الأوحد (الملقن) يتكلم والتلاميذ يستمعون، وبالتالي فإن تفاعلهم يتوقف عند حد استقبال الحقائق والآراء والمعلومات.

ب- يعطي توجيهات: ويتضمن هذا النمط قيام المعلم بإعطاء التوجيهات التي يكون القصد منها تعديل سلوك المتعلمين، وبالتالي فأن المعلم يصدر التعليمات أو التوجيهات

والتلاميذ يستمعون. ويتضح أن تفاعل التلاميذ في النمطين السابقين هو تفاعل محدود جداً.

أما بالنسبة لكلام التلاميذ فيأخذ الأشكال التالية:

أ- استجابات التلاميذ المباشرة: ويقصد بها تلك الأنماط الكلامية التي تظهر على شكل استجابة لأسئلة المعلم الضيقة وقد تكون الاستجابات سلبية أو إيجابية.

ب- استجابات التلاميذ غير المباشرة: ويقصد بها تلك الأنماط الكلامية التي تأخذ شكل التعبير عن آرائهم وأفكارهم وأحكامهم ومشاعرهم واتجاهاتهم.

ج- مشاركة التلاميذ التلقائية: حيث يكون كلام التلاميذ في هذا الشكل صادراً عنهم ويبدو ذلك في الأسئلة أو الاستفسارات التي تصدر عن التلاميذ لمعلمهم، أي أنهم يأخذون زمام المبادرة في الكلام.

ولقد أضاف بعض التربويين في تصنيفهم لأنماط التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف.

3- فترات الصمت والتشويش واختلاط الكلام حيث ينقطع التواصل والتفاعل، ويأخذ هذا الشكل الأنماط التالية:

أ- الكلام الإداري: مثل قراءة إعلان أو قراءة أسمائهم لتفقد الحضور والغياب.

ب- الصمت: وهي فترات الصمت والسكوت القصيرة، حيث ينقطع التفاعل.

ج- التشويش: وهي فترات اختلاط الكلام حيث تدب الفوضى في الصف ويصعب فهم الحديث أو متابعة أو تمييز الكلام الذي يدور.

ويمكن القول أن التفاعل الصفي يتوقف على قدرة المعلم على تنظيم عملية التفاعل وذلك باستخدامه أنماطاً كلامية وخاصة تلك الأنماط الكلامية غير المباشرة والتي تؤدي إلى تحقيق تواصل فعال بين المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي.

ولعل أهم الأنماط الكلامية غير المباشرة والتي تؤدي إلى تحقيق تواصل فعال بين المعلم والتلاميذ ما يلي:

1- أن ينادي المعلم تلاميذه بأسمائهم

2- أن يستخدم المعلم الألفاظ التي تشعر التلميذ بالاحترام والتقدير مثل من فضلك، تفضل، شكراً..

3- أن يتقبل المعلم آراء وأفكار التلاميذ ومشاعرهم، بغض النظر عن كونها سلبية أو إيجابية

4- أن يكثر المعلم من استخدام أساليب التعزيز الإيجابي الذي يشجع المشاركة الإيجابية للتلميذ مثل أحسنت، ممتاز. .

5- أن يستخدم المعلم أسئلة واسعة وعريضة وأن يقلل من الأسئلة الضيقة التي لا تحتمل إلا الإجابة المحددة مثل لا أو نعم أو كلمة واحدة محدودة، وإنما عليه أن يكثر من الأسئلة التي تتطلب تفكيراً واسعاً واستثارة للعمليات العقلية العليا.

6- أن يستخدم النقد البناء في توجيه التلاميذ، وينبغي أن يوجه المعلم النقد لتلميذ محدد وعليه ألا يعمم.

7- أن يعطي التلاميذ الوقت الكافي للفهم وأن يتحدث بسرعة مقبولة وبكلمات واضحة تتناسب مع مستويات تلاميذه.

8- أن يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة والاستفسار.

ولا بد أخيراً الإشارة إلى أمر هام لا يجوز إغفاله عند الحديث عن الأساليب الفعالة لتشجيع التلاميذ على التفاعل في الموقف التعليمي، وهذا الأمر يتعلق بوسائل الاتصال غير الكلامية مثل حركات المعلم وإشاراته وتغاير وجهه، فينبغي على المعلم أن لا يصدر أي حركة أو إشارة من شأنها أن تشعر التلميذ بالاستهزاء أو السخرية أو الخوف، لان هذا يؤدي إلى عدم تشجيعه على المشاركة في عملية التفاعل الصفي، ولا نستطيع أن نغفل دور الوسائل التعليمية في إحداث التفاعل بين المعلم والمتعلم إذا ما استخدمها المعلم في الوقت المناسب من زمن الحصة الدراسية، وأن المعلم الجيد هو الذي يعرف متى يستخدم الوسيلة التعليمية في الحصة الدراسية مصدر فعال في عملية التعلم وليست مشتته للانتباه.

ولعل أهم الأنماط الكلامية غير المرغوب فيها لأنها لا تشجع على حدوث التفاعل الصفي:

1- استخدام عبارات التهديد والوعيد.

2- إهمال أسئلة التلاميذ واستفساراتهم وعدم سمعها.

3- فرض المعلم آراءه ومشاعره الخاصة على التلاميذ.

4- الاستهزاء أو السخرية من أي رأي لا يتفق مع رأيه الشخصي.

5- التشجيع والإثابة في غير مواضعها ودونما استحقاق.



6- استخدام الأسئلة الضيقة.

7- إهمال أسئلة التلاميذ دون الإجابة عليها.

8- احتكار الموقف التعليمي من قبل المعلم دون إتاحة الفرصة للتلاميذ للكلام.

9- الابتعاد عن استخدام الألفاظ التي توحى بالفشل مثل خطأ ويستبدلها بألفاظ مثل حاول مرة أخرى.

10- النقد الجارح للتلاميذ سواء بالنسبة لسلوكهم أم لآرائهم.

11- التسلط بفرض الآراء أو استخدام أساليب الإرهاب الفكري.

3- المهمات المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم:

تؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي. ومن أجل زيادة دافعية التلاميذ للتعلم ينبغي على المعلمين القيام باستثارة انتباه تلاميذهم، وأن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم بالإضافة إلى استخدام أساليب الحفز الخارجي للتلاميذ الذين لا يحفزون للتعلم داخلياً، ويرعى علماء النفس التربوي وجود مصادر متعددة للدافعية منها:

الإنجاز باعتباره دافعاً:

يعتقد أصحاب هذا الرأي أن إنجاز الفرد وإتقانه لعمله يشكل دافعاً داخلياً يدفعه للاستمرار في النشاط التعليمي، فعلى سبيل المثال أن التلميذ الذي يتفوق أو ينجح في أداء مهمته التعليمية يدفعه ذلك إلى متابعة التفوق والنجاح في مهمات أخرى، وهذا يتطلب من المعلم العمل على إشعار التلميذ بالنجاح وحمايته من الشعور بالخوف من الفشل.

القدرة باعتبارها دافعاً:

يعتقد أصحاب هذا الرأي أن أحد أهم الحوافز الداخلية يكمن في سعي الفرد إلى زيادة قدرته، حيث يستطيع القيام بأعمال في مجتمعه وبيئته، تكسبه فرص النمو والتقدم والازدهار، ويتطلب هذا الدافع من الفرد تفاعلاً مستمراً مع بيئته لتحقيق أهدافه، فعندما يشعر التلميذ أن سلوكه الذي يمارسه في تفاعله مع بيئته يؤدي إلى شعوره بالنجاح، تزداد ثقته بقدراته وذاته وأن هذه الثقة الذاتية تدفعه وتحفزه لممارسة نشاطات جديدة، فالرضا الذاتي الناتج في الأداء والإنجاز يدعم الثقة بالقدرة الذاتية للتلميذ ويدفعه إلى بذل جهود جديدة لتحقيق تعلم جديد

وهكذا. وهذا يتطلب من المعلم العمل على تحديد مواطن القوة والضعف لدى تلاميذه ومساعدتهم على اختيار أهدافهم الذاتية في ضوء قدراتهم الحقيقية وتحديد النشاطات والأعمال الفعلية التي ينبغي عليهم ممارستها لتحقيق أهدافهم ومساعدتهم على اكتساب مهارات التقويم الذاتي.

الحاجة إلى تحقيق الذات باعتبارها دافعاً للتعلم:

لقد وضع بعض التربويين الحاجة إلى تحقيق الذات في قمة سلم الحاجات الإنسانية فهم يرون أن الإنسان يولد ولديه ميل إلى تحقيق ذاته، ويعتبرونه قوة دافعية إيجابية داخلية تتوج سلوك الفرد لتحقيق النجاح الذي يؤدي إلى شعور الفرد بتحقيق وتأكيد ذاته، ويستطيع المعلم استثمار هذه الحاجة في إثارة دافعية التلميذ للتعلم عن طريق إتاحة الفرصة أمامه لتحقيق ذاته من خلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي، وبخاصة تلك النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة والاحترام والتقدير لذاته.

أما أساليب الحفز الخارجي لإثارة الدافعية لدى التلاميذ فإنها تأخذ أشكالاً مختلفة منها التشجيع واستخدام الثواب المادي أو الثواب الاجتماعي أو النفسي أو تغيير البيئة التعليمية، أو استخدام الأساليب والطرق التعليمية المختلفة مثل: الانتقال من أسلوب المحاضرة إلى النقاش فالحوار فالمحاضرة مرة أخرى، أو عن طريق تنويع وسائل التواصل مع التلاميذ سواءً كانت لفظية أو غير لفظية أو باستخدام مواد ووسائل تعليمية متنوعة، أو عن طريق تنويع أنماط الأسئلة الحافزة للتفكير والانتباه، بالإضافة إلى توفير البيئة النفسية والاجتماعية والمادية المناسبة في الموقف التعليمي وجميعها تمثل عوامل هامة في إثارة الدافعية.

وفيما يلي اقتراحات يسترشد بها في عملية استخدام الثواب أو العقاب لأهميتها في عملية استثارة الدافعية للتعلم:

1- أن الثواب له قيمته الإيجابية في إثارة دافعية وانتباه التلاميذ في الموقف التعليم، ويسهم في تعزيز المشاركة الإيجابية في عملية التعلم، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون قادراً على استخدام أساليب الثواب بصورة فعالة، وأن يحرص على استخدامه في الوقت المناسب، وأن لا يشعر التلاميذ بأنه أمر روتيني، فلا يردد عبارات الإثابة مثل حسناً أو ممتازاً بصفة مستمرة ودون مناسبة، وبالتالي تفقد هذه الكلمات معناها وأثرها في نفس المتعلم.

2- أهمية توضيح المعلم سبب الإثابة، وأن تلي الإثابة الاستجابة أو السلوك الذي صدر عن المتعلم.



3- أهمية تنويع المعلم أساليب الثواب.

4- أن يحرص المعلم على أن تتناسب الإثابة مع نوعية السلوك، فلا يجوز أن يعطي المعلم سلوكاً عادياً إثابة ممتازة، وأن يعطي في الوقت ذاته الإثابة ممتاز لسلوك متميز.

5- أهمية ربط الثواب بنوعية التعلم.

6- أهمية حرص المعلم على استخدام أساليب الحفز الداخلي.

ولكن أهمية استخدام أساليب الثواب لا تعني عدم لجوء المعلم إلى استخدام أساليب العقاب، فالعقوبة تعد لازمة في بعض المواقف، وتعد أمراً لا مفر منه، لكن ينبغي على المعلم مراعاة المبادئ التالية في حالة اضطراره لاستخدامها:

1- تستخدم العقوبة لتعديل سلوك التلميذ السلبى وذلك عن طريق محو أو إزالة أو تثبيط تكرار السلوك غير المستحب عند التلاميذ، وبعبارة أخرى يستخدم العقاب لتحقيق انطفاء استجابة غير مرغوب فيها، ولكن إذا تكرر حدو الاستجابة غير مرغوب فيها فيجب أن يلجأ المعلم لأسلوب أخر في العقاب لن تكرار حدوث الاستجابة الخاطئة يعنى عدم إذعان المتعلم لهذا الأسلوب من العقاب .

2- يأخذ العقاب أشكالاً متنوعة منها العقاب البدني واللفظي واللوم والتانيب، وهناك عقوبات اجتماعية ومعنوية، وهناك عقوبات بزيادة المهام أو الواجبات التي يكلف بها التلميذ، وبالتالي فإن العقوبات تتدرج في شدتها.

3- يشكل إهمال المعلم لسلوك غير مستحب في بعض الأحيان تعزيزاً سلبياً لهذا السلوك عند التلميذ، فيجب عد إهمال السلوك السلبى.

4- يمثل تعزيز المعلم للسلوك الإيجابي لدى تلميذ عقوبة للتلميذ الذي يقوم بسلوك سلبي.

5- ينبغي أن يقترن العقاب مع السلوك غير المستحب.

6- ينبغي ألا تأخذ العقوبة شكل التجريح والإهانة، بل يجب أن يكون الهدف منها تعليمياً وتهذيبياً.

7- يجب أن لا يتصف العقاب بالقسوة، وأن لا يؤدي إلى الإيذاء الجسمي أو النفسي وأن لا يأخذ صفة التشهير بالتلميذ.

8- يجب التذكر دائماً أن الأساليب الوقائية التي تؤدي إلى وقاية التلاميذ من الوقوع في الخطأ أو المشكلات، أجدى وأنفع من الأساليب العلاجية.

9- يجب الابتعاد عن العقوبات الجماعية وينبغي أن لا تؤثر عملية العقوبة على الموقف التعليمي.

4- المهمات المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفي:

في الحديث حول الانضباط الصفي يجب التذكر أن الانضباط لا يعني جمود التلاميذ وانعدام الفاعلية والنشاط داخل غرفة الصف، وذلك لان البعض من المعلمين يفهمون الانضباط على أنه التزام التلاميذ بالصمت والهدوء وعدم الحركة والاستجابة إلى تعليمات المعلم، كما أن البعض من المعلمين ما زالوا يخلطون بين مفهومين هما: مفهوم النظام ومفهوم الانضباط، فالنظام يعني توفير الظروف اللازمة لتسهيل حدوث التعلم واستمراره في غرفة الصف، ويمكن الاستدلال من هذا المفهوم أن النظام غالباً ما يكون مصدره خارجياً وليس نابعاً من ذات التلاميذ فغالباً ما يسود النظام بتدخل المعلم المباشر وفرضه التهديد والعقاب ويسمى هذا الأسلوب ضبطاً وهو يعتمد على القسر وينصب على التلميذ من سلطة عليا هي سلطة المدرس أو المدير، بينما يشير مفهوم الانضباط إلى تلك العملية التي ينظم التلميذ سلوكه ذاتياً من خلالها لتحقيق أهدافه وأغراضه، وبالتالي فإن هناك اتفاقاً بين مفهوم النظام والانضباط باعتبارهم وسيلة وشرطاً لازمين لحدوث عملية التعلم واستمرارها في أجواء منظمة وخالية من المشتتات أو العوامل المنفرة أو المعيقة للتعلم لكن الفرق يكمن في مصدر الدافع لتحقيق النظام أو الانضباط، فالنظام مصدره خارجي أما الانضباط فمصدره داخلي من ذات الفرد ولا شك أن الانضباط الذاتي في غرفة الصف على الرغم من أهميته وضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية التلاميذ للتعلم يعد هدفاً يسعى المربون إلى مساعدة التلميذ على اكتسابه ليصبح قادراً على ضبط نفسه بنفسه.

ولعل من أبرز الممارسات التي يتوقع من المعلم القيام بها لتحقيق الانضباط الصفي الفعال بغية إتاحة فرص التعلم الجيد للتلاميذ ما يلي:

1- أن يعمل المعلم على توضيح أهداف الموقف التعليمي للتلاميذ.

2- أن يحدد الأدوار التي يتحملها التلاميذ في سبيل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوب فيها

3- أن يوزع مسؤوليات إدارة الصف على التلاميذ جميعاً، حيث يحرص على مشاركة التلاميذ في تحمل المسؤوليات كل في ضوء قدراته وإمكانياته.

4- أن يتعرف على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم، ويسعى إلى مساعدتهم على مواجهتها.

5- أن ينظم العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، وأن ينمي بينهم العلاقات التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل ويزيل من بينهم العوامل التي تؤدي إلى سوء التفاهم.

6- أن يوضح للتلاميذ النتائج المباشرة والبعيدة من وراء تحقيق الأهداف التعليمية للموقف التعليمي.

7- أن يعمل على إثارة دهشة التلاميذ واستطلاعهم وذلك من خلال أسئلة تخلق عند التلاميذ الدهشة وحب الاستطلاع، وتدفعهم إلى الانتباه والهدوء مثل: ماذا يحدث لو أن الشمس لم تظهر طوال العام؟

8- أن يستخدم ما يمكن تسميته (بأسلوب الاستثارة الصادقة) ويقصد بهذا الأسلوب وضع التلميذ في موقف المتسائل دائماً، وذلك بأن يطرح المعلم سؤالاً على تلاميذه مثل: لماذا لا تطير الدجاجة مثل العصفور؟ علماً بأن للدجاجة جناحين أكبر من جناح العصفور.

9- أن يستخدم أساليب التعزيز الإيجابي بأشكالها المختلفة.

10- أن يلجأ إلى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وفرق صغيرة وفق متطلبات الموقف التعليمي.

11- أن يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة، فيغير وينوع في أساليبه التعليمية ولا يعتمد على أسلوباً أو نمطاً تعليمياً محدداً.

12- أن يستخدم أساليب التفاعل الصفي التي تشجع على مشاركة التلاميذ وأن يغير وينوع في وسائل الاتصال والتفاعل سواء في الوسائل اللغوية أم غير اللغوية، وعليه أن يغير نغمات صوته تبعاً لطبيعة الموقف التعليمي.

13- أن يعتمد في تعامله مع تلاميذه أساليب الإدارة الديمقراطية مثل العدل والتسامح والتشاور، وتشجيع أساليب النقد البناء واحترام الآراء.

14- أن ينوع في الوسائل الحسية للإدراك فيما يختص بالسمع واللمس والصبر.

15- أن يجنب التلاميذ العوامل التي تؤدي إلى السلوك الفوضوي.

16- أن يعالج حالات الفوضى وانعدام النظام بسرعة وحزم، شريطة أن يحافظ على اتزانه الانفعالي.

17- أن يخلق أجواء صفية تسودها الجدية والحماس واتجاهات العمل المنتج.

18- أن يعمل على مساعدة التلاميذ على اكتساب اتجاهات أخلاقية مناسبة مثل: احترام المواعيد، واحترام آراء الآخرين، المواظبة، الاجتهاد، الثقة بالنفس، الضبط الذاتي.

19- أن يفسح المجال أمام التلاميذ لتقييم سلوكهم وتصرفاتهم على نحو ذاتي.

20- أن يوضح القاعدة الأخلاقية للسلوك المرغوب فيه ومواصفات هذا السلوك ومعاييره، وأن يناقش تلاميذه بأهمية وضرورة السلوك المرغوب فيه ونتائج إهماله.

على أية حال وعلى الرغم من أهمية كل هذه الأمور السابقة وضرورتها فلا بد من وجود المعلم القادر على فهم التلاميذ والتعامل معهم ورعاية شؤونهم الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية، وفهم البيئات الاجتماعية التي تحيط بهم، ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي.

الإدارة الصفية الناجحة:

الإدارة الصفية الناجحة هي التي تخلو من التسلطية في إدارة الفصل من جانب المعلم والفوضوية الناتجة عن إعطاء الحرية المطلقة للتلاميذ في غرفة الصف إلى الحرص على إيجاد التفاعل مع التلاميذ، مما يؤدي إلى المشاركة الإيجابية، ويثير في الحصة جّواً من الحيوية والنشاط، وهو بدوره يحمل التلاميذ على احترام معلمهم ويتقبلون إرشاداته بروح مرحة ونفس راضية، فيقومون بواجباتهم التعليمية وذلك حسب الطرق السليمة، من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

أهم كفايات الإدارة الصفية الواجب توفرها في المعلم:

1- القدرة على تنظيم الجو التعليمي في غرفة الصف بشكل يبعث الأمن والطمأنينة في نفوس التلاميذ.

2- القدرة على الالتزام بالعدل في معاملة التلاميذ.

3- القدرة على إظهار مستوى عالٍ من الأخلاق ليكون قدوة للتلاميذ.

4- تجنب الاستهزاء والسخرية بالتلميذ.

5- القدرة على الحزم والإنصاف في معاملة التلاميذ.

6- القدرة على التصرف بكفاءة في المواقف المفاجئة وبهدوء واتزان.

7- القدرة على التأكد من أن كل تلميذ يسمع صوت المعلم.

8- القدرة على الالتزام ببدء الحصة في موعدها المحدد.

9- القدرة على استخدام السبورة تنظيماً وكتابة بشكل فعال.

10- القدرة على الالتزام والاستفادة من الوقت المخصص للحصة.

العوامل التي تسهم في نجاح المعلم في إدارته للفصل:

1. **التفوق الجسماني:** يعتبر شيئاً أساسياً أو مهماً، وتاريخ التدريس يدل على تدخل التفوق الجسماني الذي كان باستمرار أسلوباً أساسياً في الضبط، وفي بداية القرن التاسع عشر الميلادي كانت المدارس عراكاً بين المديرين والتلاميذ، من أجل إظهار من ستكون له السلطة، وقلت أهمية هذا الأسلوب في المدارس الحديثة، وإن كانت الأساس في الضبط لدى بعض التلاميذ والمعلمين.

2. **السلطة الرسمية:** نظام التعليم تقيده القوانين والعادات والتنظيمات الحكومية، وهذا التقييد أكسب المدرس ما يسمى بالسلطة الرسمية، والتي تستخدم بصورة واسعة وأساس في الضبط والإرشاد في وضع حد للتلميذ والمعلم من خلال فرض عقوبات رسمية عند مجاوزتهما الحدود، وتمثل الواجبات الرسمية وتنظيم الفصل الدراسي والجداول المدرسية واختيار الكتب وعمليات التدريس جزءاً من سلطة المعلم.

3. **السلطة العاطفية:** تشير إلى العلاقة الشخصية بين المعلم وتلاميذه، والتي تتسم بالإيجابية وتدفق العاطفة، وتشجع على التعرف على الحالة النفسية له فيقبل التلميذ على تقليد المعلم وإتباع إرشاداته، ويصبح المعلم مثالاً أبوياً محبوباً، ومثل هذا النوع من السلطة قوي جداً في الصف الأول وتقل درجته مع ازدياد نضوج الطفل.

4. **الحالة النفسية:** أرقى من العلاقة العاطفية وإن كانت تقترب منها، فالمعلم المتعمق في فهم التلاميذ ودوافعهم ومشاكلهم لديه سلطة تجريبية عظيمة، ومثل هذه الحكمة تستخدم لمساعدة الأطفال على النمو بأحسن ما لديهم من قدرات.

5. **تفوق المعرفة:** عندما يكون المعلم قوياً بمعلوماته فإنه يمنح نفسه سلطة عظيمة، فيصبح كالخبير في مجال عمله الذي يبحث عنه للحصول على إجابات دقيقة ،فيصبح محترماً بينهم ويملك السيطرة عليهم، والمعلم الذي لا يعلم ويخطئ في تقديم المعلومات يفقد الاحترام ويواجه مشاكل، ولهذا لا ينبغي أن يعرف كل شيء بل أن تكون من أبرز صفاته الجهد والرضا بالبحث عن الجواب الصحيح.

6. **التفوق في العمليات الفكرية:** الرغبة في البحث عن الإجابة يؤدي إلى النوع السادس من السلطة، وهو التفوق في العمليات الفكرية الذي يتميز بما فيه من قدرة على التحليل والتركيب، وإدراك العلاقات، وتنظيم تسلسل الأفكار، والقدرة على مواجهة المشكلات يوفر له نوعين من السلطة الإضافية في تفاعله مع التلاميذ.

7. **المهارة في العملية التربوية:** الخبرة في طرق التدريس من أهم السلطات البارزة التي يمتلكها المعلم في التعبير عن قدرته المعرفية، والمعلم الذي يسيطر على مهارات التدريس بدرجة عالية له كل السلطة داخل الفصل، آخذين بعين الاعتبار مدى التباين بين المدرس الذي لا يشكو أبداً من النظام، والمدرس الذي يفقد التحكم دائماً ولا يقوى على إدارة فصله، والسلطة تفاعل بين المعلم والتلاميذ، وهو تفاعل يستدعي أنماطاً متعددة من السلطة في آن واحد، وبنسب مختلفة تعتمد في مجموعها على المدرس والتلميذ والموقف، ومن هذا المنطلق فإن التطبيق يعتمد على مدى كفاءة أنواع خاصة من السلطة في مواقف محددة.

ويمكن – كما يرى أحد الباحثين – إضافة ما يلي كعوامل مؤثرة في إدارة الفصل:

(أ) دور المعلم في قيادة الفصل:

كما أن السلطة تفاعل بين المعلم وتلاميذه، فالمعلم ميسر للتعليم ومدير للعملية التعليمية، وهو في سبيل القيام بوظيفته يتفاعل مع تلاميذه، فالتفاعل هو التأثير المتبادل أو المشترك بين الأفراد أو الجماعات، ومنها تفاعل المعلم والتلميذ، والتأثيرات المتبادلة أو المشتركة، والمعلم في تفاعله مع تلاميذه في المواقف المختلفة يدير عملية الاتصال ويوجهها.

(ب) وظيفة الاتصال في إدارة الفصل:

الاتصال عملية اجتماعية، ويقصد بها التأثير في سلوك الآخرين من خلال التركيز على العناصر الرئيسية التالية:

- **المرسل:** هو المعلم، وهو المصدر الأساسي للاتصال وهو الذي يقدم المعلومة للطلاب.
- **المستقبل:** وهو التلميذ الذي يستقبل ما سرد له المعلم، ويتم التفاعل من خلال درجة تأثير ما يقدمه المعلم في سلوك طلابه.
- **الرسالة:** محتويات المنهج (يقصد بها مجموعة المقررات الدراسية).
- **الوسيلة:** قد تكون سمعية أو بصرية أو بغيرها، من الحواس عن طريق استخدام الوسائل التعليمية.
- **رد الفعل " الاستجابة ":** هو معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية بين المعلم وطلابه.

وبناءاً على ما سبق وفي ذات الشأن يمكن استخلاص أهم أدوار المعلم في الصف:

1- مهيىء ومنظم للتفاعلات والأنشطة داخل الصف.

2- موجه للتعلم.

3- منظم للمناخ الاجتماعي والنفسي الذي يشجع على التعلم داخل الصف.

4- مصدر للأسئلة.

5- موجه لسلوك التلاميذ.

6- حفظ النظام.

7- تنظيم البيئة المادية الصف.

8- تقديم تقارير عن سير العمل وحفظ السجلات.

9- متابعة تقدم التلاميذ وتقويمهم.

أهم الصعوبات إلى تواجه المعلمين وتعوق ممارستهم لكفايات الإدارة الصفية الفعالة:

1- زيادة عبء التدريس.

2- كثافة عدد التلاميذ في الصف بشكل لا يسمح بحرية الحركة والتنقل.

3- كثرة المهام والواجبات المناطة بالمعلم وعدم توفر الوقت الملائم لأدائها.

4- ضعف شخصية المعلم أمام التلاميذ.

5- تساهل إدارات المدارس بشكل يحفز التلاميذ على إثارة المشكلات داخل الصف أو المدرسة.

6- قلة وعي البيت والأسرة.

7- قلة تعاون أولياء الأمور مع المعلمين وإدارة المدرسة.

8- عدم ملاءمة مبنى المدرسة من حيث الشروط الفنية والصحية للمبنى المدرسي.

9- إحساس المعلم بالضيق في مزاولته لعمله وضعف تحمسه لذلك.

10- ضعف المستوى العلمي للمعلم وشعور التلاميذ بذلك.

لتلافي الصعوبات التي تواجه المعلمين وتعوق ممارستهم لكفايات الإدارة الصفية الفعالة يجب مراعاة ما يلي:

1- ضرورة تخفيف العبء التدريسي على المعلم (نصاب الحصص) وكذلك عدم تكليفه بأعمال إدارية تثقل كاهله، كالإشراف والمناوبة والأعمال الكتابية حتى يتفرغ لعملية التدريس ومعالجة الأوضاع والمواقف التعليمية والسلوكية داخل الصف وخارجه.

2- ضرورة مراعاة عدد التلاميذ في الصف بشكل يسمح بحرية الحركة والتنقل.

3- ينبغي على مديري المدارس الاستفادة من مجالس الآباء والمعلمين ومجالس الأمناء لزيادة الوعي لدى الآباء بأهمية التعاون مع المعلم والمدرسة لصالح التلميذ.

4- ضرورة التأكيد على أهمية كفايات الإدارة الصفية التي أوردتها الدراسة الحالية وأن لا يقتصر اهتمام المعلمين على بعض الكفايات دون الأخرى.

5- ينبغي على المشرفين التربويين ومديري المدارس توضيح أهمية الإدارة الصفية للمعلمين بمفهومها الواسع.

6- ينبغي عقد دورات تدريبية أو لقاءات للمعلمين لتعريفهم بالمشكلات السلوكية التي تحدث من التلاميذ وكيفية معالجتها داخل الصف.

7- ينبغي على المعلمين الاهتمام بإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية وكذلك استخدام طرق تدريسية متنوعة لزيادة فعالية التدريس وشد انتباه التلاميذ وبالتالي عدم حدوث المشكلات الصفية.

الملاحظة الصفية الناجحة:

تعد الملاحظة الصفية شكل من أشكال الإدارة الصفية فهي من أهم الأنشطة والمهام الإشرافية، التي لا يستغنى عنها، والتي إذا أديت على وجهها الصحيح كان لها أثر كبير وفعال في تنمية المعلم وتفعيل دور المشرف وبالتالي نجاح الإدارة الصفية.

فالملاحظة الصفية نشاط إشرافي يقوم فيه المشرف (أو من يقوم مقامه كمدير المدرسة أو الزميل) برصد وتسجيل معلومات عن أنشطة الفصل الدراسي.

وتهدف الملاحظة الصفية إلى جمع المعلومات عن سلوك المعلم أثناء التدريس أو جوانب منه بقصد مساعدة المعلم على تنمية وتطوير نفسه، أو بقصد تحديد مكامن الخلل في عملية التدريس. فمثلا إذا لاحظ المشرف انخفاضا في درجات التلاميذ مع أن المعلم جاد في أداءه لعمله فإن الملاحظة الصفية في الغالب ستبين مكامن الخلل أو جوانب النقص التي أدت إلى هذا الضعف. ولكي تؤدي الملاحظة الصفية هدفها يجب أن يفصل بينها وبين عملية التقويم. فالمشرف يلاحظ المعلم في الصف ليس فقط بقصد التقويم ولكن أيضاً بقصد تحسين العملية التدريسية.

طرق الملاحظة الصفية:

1- الطريقة العامة:

يتم فيها تسجيل كل سلوك المعلم التدريسي. فليس القصد منها ملاحظة جانب أو مهارة معينة بل القصد منها هو الملاحظة العامة لما يدور في الصف لتشخيص السلوك الصفي من زاوية أوسع وأشمل، حيث يقوم المشرف بتسجيل الأحداث الرئيسة في الصف ولا يهتم بدقائق الأمور التي تحدث. وهذه الطريقة تستخدم عادة عندما لا يكون لدى المعلم صعوبات أو مشاكل تدريسية محددة.

2- الطريقة الخاصة:

فيها يدخل المشرف الفصل وفي ذهنه نقاط محددة يريد جمع معلومات مفصلة عنها كالتركيز على جانب تدريسي معين أو مهارة خاصة، فقد يحتاج مثلا إلى ملاحظة أسلوب المعلم أو مهارته في طرح الأسئلة على التلاميذ أو طريقته في تقديم المفردات الجديدة، أو توزيع نشاطات الصف التعليمية على التلاميذ.

خطوات الملاحظة الصفية:

1- تحديد الهدف من الملاحظة:

ويتم ذلك بالإجابة على الأسئلة الآتية: ماذا ألاحظ؟ ولماذا الاحظ؟ وهذه الخطوة مهمة جداً وأساس لنجاح عملية الملاحظة وتوجيهها وجهة إيجابية.

2- التخطيط لعملية الملاحظة:

وذلك بوضع أو تحديد خطوات عملية للقيام بعملية الملاحظة لتحقيق الأهداف المحددة وذلك بالتشاور مع المعلم. وينبغي أن تجيب الخطة على الأسئلة التالية:

1. متى تبدأ عملية الملاحظة؟
2. كم ستستغرق؟
3. ما هي وسائل وأدوات الملاحظة التي ستستخدم؟

أدوات الملاحظة الصفية:

أدوات الملاحظة هي تلك التي يستخدمها المعلم لتسجيل ما يدور في الصف. وهذه الأدوات عبارة عن ما يكتبه المشرف من ملاحظات عن السلوك الصفي للمعلم والتلاميذ. وهناك العديد

من أدوات الملاحظة والتي تتراوح ما بين الوسائل البسيطة التي لا تتعدى التسجيل المباشر للملاحظات وبين الجداول المعقدة التي تحتاج إلى فك للرموز وتحليل حتى تتبين نتائجها. ويجب على المشرف الإلمام بأكبر عدد من الأدوات حتى يستطيع اختيار الأداة الأنسب التي تحقق الهدف من الملاحظة. فهناك أدوات لقياس التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ، وأخرى لرصد طريقة استخدام المعلم لمساحات الصف أثناء التدريس، وثالثة لتتبع توزيع المعلم للنشاطات التدريسية في الصف، ...الخ. وتركيز المشرف على استخدام وسيلة واحدة في جميع الأوضاع يفقدها كثير من فائدتها. يلاحظ أن كثير من تلك الأدوات قابلة للتعديل بما يناسب الأهداف التي يضعها المشرف للملاحظة.

فائدة استخدام أدوات الملاحظة:

1- حصر نطاق الملاحظة وتركيزه على جانب معين، دون الانشغال بالجوانب الأخرى.

2- إعطاء المشرف الفرصة لتسجيل المعلومات بطريقة موضوعية كما هي في الفصل، دون الاعتماد على الرأي الشخصي.

أهم أدوات الملاحظة:

أداة " فلاندرز" لتحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ في الصف. وتتميز هذة الأداة بأنها شاملة، فهي تكاد تغطي كل جوانب التفاعل اللفظي بين التلاميذ والمعلم، وفيها يصنف سلوك التفاعل بين المعلم والتلاميذ إلى عشر مجموعات كما يلي:

1- تقبل المشاعر.

2- الثناء والتشجيع.

3- قبول واستخدام الأفكار.

4- طرح الأسئلة.

5- الإلقاء.

6- إعطاء توجيه.

7- النقد أو تبرير الأحكام.

8- استجابة التلميذ.

9- مبادأة التلميذ بالحديث.

10- الصمت أو الارتباك.

ويقوم المشرف برصد سلوك المعلم والتلاميذ ويسجل في جدول خاص نوع السلوك الذي يجرى أمامه كل ثلاث ثواني أو كلما تغير السلوك. وبهذا يصبح لديه رصد لكل التفاعل اللفظي الذي وقع بين المعلم وتلاميذه. وبتحليل نتائج ذلك التسجيل يكون لدى المشرف والمعلم تصور عن وضع التفاعل اللفظي في الفصل والذي يسهم في نجاح الإدارة الصفية.

قواعد عامة لنجاح الملاحظة الصفية:

1- يجب أن تكون الملاحظة ذات هدف، وبعيدة عن أسلوب تتبع الأخطاء.

2- يجب أن يشترك المعلم في جميع خطوات الملاحظة الصفية.

3- يجب فصل الملاحظة الإشرافية التي يقصد منها تطوير الأداء عن الملاحظة التقويمية.

4- يجب أن لا تؤثر الملاحظة على التلاميذ، بحيث تؤثر على انتباههم أو تشعرهم بالحرج.

5- يجب أن تؤثر الملاحظة على سير الدرس، كأن يقوم المشرف بمقاطعة المعلم.

6- عند تسجيل الملاحظات يجب أن يبتعد المشرف عن تقييم السلوك أو الحكم عليه.

7- يجب أن تكون الملاحظة وسيلة لا غاية في ذاتها.

أهم المشكلات الصفية:

لكل مشكلة أسباب، وحل المشكلة يبدأ بمعرفة الأسباب التي تعيق عملية التعلم الصفي، وفيما يلي عرض لبعض مشكلات الإدارة الصفية وعلاج تلك المشاكل:

1- مشكلات إدارية تنتج عن سلوك المعلم:

(أ) القيادة المتسلطة جدا.

(ب) القيادة غير الراشدة (المتسيبة) والتي ينتج من جانب التلاميذ:

- كثرة الحركة والإلتفات والتجول داخل الفصل.
- الأحاديث الجانبية وإثارة الفوضى.
- عدم التقيد بنظام معين للإجابة عن الأسئلة.
- كثرة الاستئذان للخروج من الفصل.
- الاعتداء على الآخرين كالضرب أو تحطيم الأشياء أو السرقة.

(ج) انعدام التخطيط.

(د) حساسية المعلم الشخصية والفردية.

(هـ) ردود فعل المعلم الزائدة للمحافظة على كرامته.

(و) الاطراد في إعطاء الوعود والتهديدات.

(ز) استعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجد.

2- مشكلات تعليمية تنتج عن سلوك المعلم:

(أ) اقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية.

(ب) تكرار النشاطات التعليمية ورتابتها.

(ج) عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى التلميذ.

(د) عدم المشاركة في التفاعل الصفي.

ما يؤدي من جانب التلاميذ إلى:

- سرعة الفتور وتشتت الانتباه.
- الانشغال عن الدرس أو الشرود.
- بطء التعلم وسرعة النسيان.
- تدني الانفعال للتشجيع.
- الإهمال في العمل المدرسي.
- الملل والضجر.
- ضعف التحصيل والتأخر الدراسي.

3- مشكلات نفسية تنتج عن تركيب الجماعة الصفية:

(أ) العدوى السلوكية وتقليد التلاميذ لزملائهم.

(ب) الجو العقابي الذي يسود الصف.

(ج) الجو التنافسي العدواني.

(د) الإحباط الدائم والمستمر.

(هـ) غياب الاستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية.

(و) شيوع جو الدكتاتورية في الصف.

(ز) غياب الطمأنينة والأمان.

مما يؤدى من جانب التلاميذ إلى:

- الانطواء والعزلة.
- الخجل.
- الخوف.
- الحساسية الزائدة.
- صعوبات النطق والكلام.

علاج المشكلات الصفية:

إن أول خطوة لعلاج المشكلات الصفية تكمن في إتقان المعلم لمهارات إدارة الصف (التهيئة – إثارة الدافعية – حسن المعاملة – اليقظة – التعرف على خصائص المتعلم)، حيث أن المعلم الذي يتقن مهارات إدارة الصف يستطيع تلافي حدوث العديد من المشكلات الصفية، لذلك يجب على المعلم أن ينمي قدراته على تلك المهارات بصورة مستمرة.

أما الخطوة الثانية فتأتي عند حدوث المشكلة، وتتمثل هذه الخطوة في تحديد نوع المشكلة (إدارية، تعليمية، نفسية) ذلك أن لكل نوع من المشكلات أساليب علاجية مختلفة.

أولا: أساليب علاج المشكلات الإدارية:

- إيضاح أنظمة الفصل وقوانينه التي تنظم تحركات التلاميذ ومشاركتهم، وتذكيرهم بتلك الأنظمة عند مخالفتها، حيث أن أسهل المشاكل التي يتعامل معها هي التي لا تحدث والتي يمكن تجنبها بوضع قواعد للنظام الصفي وصياغة التعليمات الصفية (أساليب الوقاية).
- تشجيع التلاميذ على الانضباط الذاتي واستنكار أي سلوك مخالف لنظام الفصل وذلك باستخدام التلميحات غير اللفظية كالنظر إلى المنشغلين منهم بأحاديث جانبية، أو التحرك تجاههم أو محاولة إشراكهم في المناقشة بتوجيه الأسئلة لهم .
- تنمية علاقات طيبة بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ وبعضهم.

- تحديد مكافآت عينية أو معنوية للتلاميذ الذين يلتزمون بأنظمة الفصل حيث يمدح التلاميذ على السلوكيات المرغوبة لإيقاف السلوك السيىء مثل مدح المعلم للتلاميذ الذين يجلسون في مقاعدهم أثناء الاستجابة لسؤال ما، وعندما يجيبون بإذن من المعلم.
- يقظة المعلم وانتباهه المستمر لكل ما يحدث في الفصل، وما يصدر منه من أفعال حيث أن المعلم قدوه في كل تصرفاته.
- وقوف المعلم بالقرب من مصدر المشكلة.
- إشراك التلميذ مصدر المشكلة في فعاليات الدرس.

ثانياً: أساليب علاج المشكلات التعليمية:

- تغيير طريقة التدريس وجعل التلاميذ مندمجين.
- تنوع الوسائل التعليمية واستخدام تقنيات مختلفة.
- تنويع أساليب التشجيع، فقد يقوم المعلم بمدح تلاميذ الصف مجتمعين ثم يقوم بمدح تلميذاً ما لأدائه وممارسته عمل ما.
- تغيير النشاط التدريسي وتنوع الأنشطة التعليمية.
- إضفاء روح المرح على الدرس.
- مراجعة المهارات السابقة التي يتطلبها الدرس الجديد.

ثالثاً: أساليب علاج المشكلات النفسية:

- إقامة علاقة طيبة بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ وبعضهم البعض.
- عدم السماح لأي تلميذ بالسخرية من زميله أو الضحك من أدائه.
- إشراك التلاميذ في أعمال جماعية.
- إجراء المسابقات بين التلاميذ.
- مساعدة التلاميذ في معالجة بعض المشكلات التي يواجهونها.
- ينبغي أن يركز المعلم على تعديل سلوك التلميذ وليس على التلميذ نفسه.

مهارات إدارة الدرس:

- الدافعية
- التعزيز
- المثيرات
- الأسئلة الصفية وتوجيهها

- التهيئة للدرس
- التحرك داخل الصف
- غلق الدرس
- التقييم الذاتي

أولا: الدافعية:

تعريفها: "هي حاله داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين".

وظيفة الدافعية:

(أ) تحرير الطاقة الانفعالية في الفرد والتي تثير نشاطا معينا لديه.

(ب) تجعل التلميذ يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى.

(ج) تجعل التلميذ يوجه نشاطه وجهة معينه حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده ويزيل التوتر الكامن لديه أي حتى يصل لأهدافه.

أنواع الدوافع:

عقلية:

- الحاجة للإثارة.
- الحاجة للفهم.
- الإنجاز.
- الحاجة للعب بالأشياء ومعالجتها وإجراء التغيرات عليها.

نفسيه واجتماعية:

- الانتماء
- الحاجة للاستقلال.
- الحاجة للسيطرة.
- الحاجة للمساعدة.
- الحاجة للتمجيد.
- الحاجة للاستعراض.
- الحاجة للنشاط.

ثانياً: التعزيز:

تعريفه: إثابة السلوك المرغوب فيه فورا.

اهميته: 1- يزيد من المشاركة الايجابية للتلميذ.

2- يحافظ على الانضباط داخل الصف الدراسي.

شروطه:

1- أن يكون فوريا.

2- متنوعا.

3- يراعى الفروق الفردية.

4- يتناسب مع نوع الاستجابة.

5- ألا يكون مفتعلا.

انواعه: 1- تعزيز لفظي

2- تعزيز غير لفظي

ثالثاً: المثيرات:

تعريفها: "جميع الأفعال التي يقوم بها المعلم بهدف الاستحواذ على انتباه التلاميذ في أثناء سير الدرس عن طريق التغيير المقصود في أساليب عرض الدرس".

أهميتها: 1- تركيز الانتباه.

2- التأكيد على النقاط الهامة.

اساليبها:

1- التنويع الحركي.

2- التركيز.

3- تحويل التفاعل.

4- الصمت.

5- التنويع في استخدام الحواس.

رابعاً: الأسئلة الصفية:

انواعها:

(أ) الأسئلة التمهيدية:

1- تستعمل خلال عملية التعليم لزيادة التعلم وتقدمه.

2- تقود المعلم لاكتشاف المبادئ والقوانين ذات التطبيقات العامة.

3- تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ.

4- تساعد المعلم على تشخيص أخطاء التلاميذ وعلاج نقاط الضعف فيهم.

5- لا تسبب قلقا للطلاب في معظم الأحوال.

(ب) أسئلة نهاية الدرس:

1- تستعمل في نهاية عمليه التعليم لقياس مدى ما تحقق من أهداف.

2- ترمي إلى التحقق من تعلم التلاميذ للحقائق والمبادئ.

3- تتخذ صيغة موحدة لجميع التلاميذ.

4- يستفاد منها في التعرف على حاجات التلاميذ.

5- يستخدمها المعلم في الحكم على مستوى التلاميذ.

6- تسبب قلقا لدى معظم التلاميذ يسمى قلق الاختبار.

7- تعطى للتلاميذ بصورة مقننة.

صياغتها:

- لا تقتصر مهارات الأسئلة الصفية على حسن صياغة الأسئلة والتنوع في مستوياتها الفكرية بل تعتمد أيضا على المهارة في إلقاء وتوجيه الأسئلة.
- إن بناء السؤال وحسن صياغته من أهم العوامل المؤثرة في الإجابة عليه فإذا ما صيغ السؤال بطريقة غير مناسبة تصعب الإجابة عليه وبالتالي لا يتحقق الهدف منه.
- تعتبر مهارات إلقاء الأسئلة وتوجيهها من المهارات الأساسية والمهمة في تنفيذ عملية التدريس. فقد يكون السؤال قد تمت صياغته بطريقة مميزة تثير التفكير ولكن بسبب افتقار المعلم لأساليب توجيه الأسئلة تكون إجابات التلاميذ ليست على الوجه المطلوب.

الأسئلة التي يجب تجنبها:

1- الأسئلة المحيرة:

قد يطرح المعلم سؤالاً ثم يجد أن هذا السؤال غير كافي لاستنباط الاستجابة المرغوبة فيترك السؤال الأصلي ويسأل سؤالا آخر قبل إعطاء الفرصة للإجابة على السؤال الأصلي، وعندما يحدث ذلك فإن التلاميذ الذين فهموا السؤال الأصلي قد يترددون أو يتباطئون في الإجابة لأنهم غير متأكدين من فهمهم للسؤال الأول وبذلك يكون المعلم قد أربك تفكيرهم.

مثال:

- أنشئ المشهد التالى في برنامج *Director* وأجعل مدة عرض المشهد 3 ثوان.
- يبدأ التلاميذ في التفكير، ثم يبدأ التلاميذ في رفع أيديهم للإجابة.
- فيقول المعلم دون التغيير في سرعة قراءة *Head*.
- فيتردد التلاميذ وقد يخفض بعض التلاميذ أيديهم لإعادة التفكير مرة أخرى.

2- الأسئلة المركبة:

تتضمن عدة أجزاء في السؤال الواحد، ويتكون السؤال المركب من سؤالين مرتبطين ومتصلين في سؤال بدون السماح لإجابة للتلميذ حتى يسأل عن جزئي السؤال.

مثال:

عرف مفهوم تفريد التعليم، وتكنولوجيا التعليم الفردي، ثم أشرح الأسس العامة التي ترى اشتراك تكنولوجيات التعليم الفردي فيها؟

- يمكن أن يصاغ السؤال السابق هكذا:
- عرف مفهوم تفريد التعليم ؟
- عرف مفهوم تكنولوجيا التعليم الفردي؟
- أشرح الأسس العامة التي ترى اشتراك تكنولوجيات التعليم الفردي فيها؟

3- الأسئلة الناقصة:

إن استخدام السؤال الناقص يعتبر تبديداً وضياعاً للوقت حيث يصبح السؤال غير ذو قيمة.

مثال:

- ماذا عن هاتين الزاويتين؟
- بعض المعلمين لديهم عادة التفكير بصوت عال فقد ينظرون إلى زوج من الزوايا ويفكرون في كيفية السؤال عنها.

ولكن يمكن ان يصاغ كما يلي :

- مثلا: ما العلاقة بينهما؟
- أيهما اكبر في القياس؟

ويعتبر ظهور الفظ التفكير حول سؤال ليس له جواب.

4- أسئلة التخمين:

إن أسئلة التخمين أو الأسئلة التي يجاب عنها بـي (نعم) أو (لا) تعتبر ذات قيمة تربوية قليلة ويمكن تحويل أسئلة التخمين إلى أسئلة تحتاج إلى تفكير جيد.

مثال:

هل يعد الجهاز البولي هو الجهاز الوحيد المسئول عن إخراج الماء الزائد عن حاجة الجسم؟ التلميذ الذي يحاول الإجابة عن مثل هذا السؤال يخاطر وفرصته في الإجابة الصحيحة في حدود 50%.

ويمكن أن يصاغ السؤال كما يلي كيف يتم التخلص من الماء الزائد عن حاجة الجسم؟

5- الأسئلة الغامضة:

هي التي لا يتضح الغرض منها فتسبب إرباكا للتلميذ.

مثال:

كيف يختلف قانون الجيب عن قانون جيب التمام ؟

المشكلة في هذا السؤال أنه يمكن إعطاء عديد من الإجابات الصحيحة له وسبب الغموض في هذا السؤال هو أنه لم يوضح أوجه الاختلاف هل هي في الصيغة أم في التطبيق، أم في الاستنتاج. .. الخ.

ويمكن إعادة صياغة السؤال السابق كما يلي:

في أي الحالات يمكن استخدام قانون جيب التمام ؟ وفي أيهما يمكن استخدام قانون الجيب؟

6- أسئلة الإجابة الجماعية

بالرغم من أن السؤال الذي يستدعي إجابة جماعيةقد يكون جيدا ولكن نرى أن قيمته التربوية قليلة، لأنه عندما يجيب الفصل بصورة جماعية على سؤال لا يتمكن للمعلم من تحديد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة أو التلاميذ الذين أجابوا إجابة خاطئة وايهم الذي لم يجب مطلقا.

7- الأسئلة الموحية بالإجابة:

يتضمن هذا النوع من الأسئلة الإجابة أو قد يرشد إليها وهذا النوع من الأسئلة لا يثير تفكير التلميذ.

مثال:

أذكر عدد الزوايا في الشكل السداسي؟

ويمكن إعادة صياغته كما يلي:

أذكر عدد الزوايا في الشكل الذي أمامك؟

8- الأسئلة التي تتمركز حول المعلم:

هي الأسئلة التي تفتقد إلى روح المشاركة بين المعلم وطلابه.

مثال:

فسر لي المقصود بظاهرتي الكسوف والخسوف؟

ويمكن إعادة صياغته كما يلي:

أعطنا تفسير لظاهرتي الكسوف والخسوف؟

خامساً: التهيئة للدرس:

تعريفه:

كل ما يفعله المعلم سواء بالقول أو بالفعل وذلك من أجل إعداد التلاميذ للدرس الجديد بحيث يكون التلاميذ في حاله ذهنية و انفعالية وجسمية قادرة على فهم وتلقي معلومات الدرس الجديد.

اهدافها:

1- تركيز انتباه التلاميذ على المادة العلمية الجديدة.

2- وضع إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات.

3- توفير الاستمرارية في العملية التعليمية.

انواعها:

1- تهيئة توجيهية.

2- تهيئة انتقالية.

3- تهيئة تقويمية.

سادساً: تحركات المعلم داخل الصف:

إن تحرك المعلم داخل الصف هو فعل أو سلوك هادف يقوم به من أجل تحقيق أهداف تعليمية محدده، فالمعلم يستخدم عدة تحركات خلال العملية التعليمية فقد يتحرك المعلم عند عرضه لفكرة معينه أو شرحه لمفهوم أو عند إعطاء التلاميذ سؤال للإجابة عليه، أو لاختيار أحد التلاميذ للإجابة على سؤاله، ولا بد أن تكون تحركات المعلم داخل الفصل محدودة ومخطط لها خوفا من العشوائية والتخبط. وتوجد عدة أنواع من حركات المعلم الشائعة منها:

1- تحركات المعلم عند إلقاء المادة العلمية:

وتحدث عند قيام المعلم بإلقاء معلومات حول موضوع أو فكرة معينه أو عرض نماذج مجسمة أو رسومات أو أشكال توضيحية أو إحصائيات أو أي معلومات بقصد توضيح فكرة معينه في الدرس، وفي هذا النوع يكون المعلم هو المرسل والمتعلم هو المستقبل للمعلومات ويكون المعلم هو محور هذا النوع من الحركات.

2- تحركات المعلم عند نقاش المادة العلمية:

وهي تحركات يقوم بها المعلم عند توجيه أسئلة للتلاميذ لاستثارتهم وخلق جو من الحوار والنقاش بين المعلم وتلاميذه حول كيفية حل المسالة أو المشاركة في الموضوع المطروح، أو عند قيام المعلم بتوجيه التلميذ إلى استقصاء الحقائق واكتشاف العلاقات أو محاولة حل مشكله ما.

3- تحركات المعلم عند إعطاء التدريبات:

وهي تحركات يقوم بها المعلم عند إعطاء التلاميذ عدداً من التمارين والتطبيقات والتدريبات المتنوعة بقصد تدريبهم على الحل واكتساب المهارات المختلفة والخبرات المطلوبة في التعلم.

4- تحركات المعلم لإدارة الصف:

قد يقوم المعلم ببعض الحركات والأفعال مثل استخدام ألفاظ أو الكلمات أو استخدام إشارات وذلك بقصد ضبط الصف وتنظيمه لخلق بيئة دراسية مناسبة وجو دراسي مناسب للتعليم. ويجب الإشارة إلى أن هناك مجموعة من المبادئ العامة التي يجب أن يسترشد بها المعلم في تحديد أسلوب واستراتيجيات التدريس ومن هذه المبادئ مايلي:

1- مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب (مراعاة التسلسل المنطقي للمادة) .

2- مبدأ التدرج من المعلوم إلى المجهول (الانطلاق من المعلوم والمعروف لدى الطلبة إلى المجهول).

3- مبدأ التدرج من المحسوس إلى المجرد (مراعاة التسلسل النفسي للمادة وترتيب المادة العلمية والأنشطة المصاحبة لها بطريقة تراعي مستوى المتعلم المعرفي والإدراكي).

4- مبدأ التدرج من الخاص إلى العام والعكس (التدرج من الخصوصيات مثل الأمثلة والنماذج إلى العموميات مثل القوانين والقواعد).

5- مبدأ التدرج من الجزء إلى الكل والعكس (التدرج من الجزء إلى الكل يبدأ بإعطاء مفهوم أولي جزئي ثم يعمق هذا المفهوم ويطور للحصول على مفهوم عام، أما التدرج من الكل إلى الجزء فيبدأ بمفهوم كلي يتم تحليله إلى مفاهيم أصغر كأجزاء أو حالات خاصة).

6- مبدأ النشاط والحركة (استخدام الوسائل التعليمية والحواس الملموسة في عملية التعليم).

7- مبدأ التغيرات الادراكية (مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بحيث يقدم المفهوم بمستويات وطرق مختلفة تلائم قدرات الطلبة المختلفة).

ولا بد من الإشارة إلى انه لا يوجد أسلوب مثالي للتدريس ولكن توجد سمات عامة لأسلوب التدريس الجيد منها:

1- أن يراعى ميول التلميذ ومراحل نضجه.

2- يستند إلى نظريات التعلم.

3- يراعى خصائص نمو المتعلمين الجسمية والعقلية.

4- يراعى الأهداف التربوية.

5- يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين.

6- يراعى طبيعة محتوى المادة الدراسية.

سابعاً: مهارة ختام الدرس:

هي تلك الأقوال والأفعال التي تصدر عن العلم بقصد إنهاء عرض الدرس ويجب أن يتوفر فيها بعض الشروط التالية:

1- جذب انتباه التلميذ وتوجيههم لنهاية الدرس.

2- مساعدة التلاميذ على تنظيم المعلومات.

3- إبراز النقاط الهامة في الدرس وتأكيدها.

اعتبارات ينبغي على المعلم أن يراعيها قبل وبعد عملية التدريس:

ما ينبغي على المعلم قبل دخوله حجرة الدراسة؟

1- أن يكون مستعداً لموضوع الدرس الذي سيقوم بعرضه.

2- أن يكون قد خطط تخطيطا جيدا للدرس موضوع الشرح.

3- أن يضع في اعتباره هذه الأسئلة:

(أ) ما المدخل الذي سيبدأ به شرح الدرس ؟

(ب) ما أسلوب الشرح والمناقشة الذي سيتبعه أثناء شرح الدرس؟

(ج) ما حجم المادة العلمية التي سيقوم بشرحها ؟

(د) ما المفاهيم والحقائق والمهارات التي يحتويها المادة العلمية التي ستكون موضع الدرس؟

(هـ) ما هي الوسائل المعينة التي سيستخدمها في شرح المادة العلمية؟

(و)ما وسائل التقويم التي سيأخذها للوقوف على مستوى التلاميذ؟

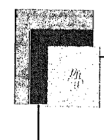
ما ينبغي على المعلم بعد خروجه من حجرة الدراسة ؟ أن يسال نفسه:

(أ) هل استطاع تحقيق جميع الأهداف التي حددها قبل دخوله الفصل؟

(ب) هل صادفته صعوبات مفاجئة حالت دون تحقيق الأهداف؟

(ج) ما الوسائل التي ينبغي مراعاتها مستقبلا لتفادي الوقوع في مثل هذه الصعوبات؟





الفصل الرابع

أدوار المعلـــم

الأهداف الإجرائية:

بعد دراسة هذا الفصل يجب أن يكون الدارس قادراً على أن:

- *يعرف مصطلح أدوار المعلم.*
- *يشرح الأدوار المستقبلية لمعلم الفصل.*
- *يشرح الخصائص التي يجب ان تتوفر لدى المعلم لكي يقوم بأدواره بنجاح.*
- *يوضح الكفايات اللازمة للمعلم لكي يقوم بأدواره على اكمل وجه.*

مقدمة:

قديماً كان ينظر للمعلم على أنه ملقن وناقل للمعرفة فقط وما على التلاميذ الذين يعلمهم إلا حفظ تلك المعارف والمعلومات. ونتيجة للتطور التكنولوجى والثورة المعلوماتية التي يتعرض لها المجتمع أصبح هناك ملامح لنظام تعليمي جديد يستلزم تغيراً لأدوار المعلم ليكون هناك معلم جديد لمجتمع جديد ولأجيال جديدة ينمّي لديها صفات شخصية وأنماط سلوكية تتفق مع طبيعة المجتمع الذي انبثقت منه، فمعلم اليوم لا يمكن أن يكون كمعلم الأمس يقف ليلقن التلاميذ المقررات منعزلاً عن زملائه المعلمين أو عن التيارات الفكرية والتكنولوجية التي تحيط به خارج المجتمع، وإنما هو المنظم والمنسق لبيئة التعلم بما فيها من موارد وتوزيع للعمل التعليمي، وكسر عادة التبعية عند التلاميذ وتشجيعهم على الاستقلال الفكري لمزيد من الخيال والإبداع.

وعليه تغيرت فكرة المعلم الموسوعي متعدد القدرات متكامل الصفات، وبدأت الأنظار تتجه نحو تقنية جديدة في مجال التدريس تعرف بالتدريس على هيئة فريق، حيث يتم تخصيص مجموعة من المعاونين لمساعدة المعلم وتخفيف الأعباء عليه والقيام بمساعدته في الأعمال الإدارية وتحضير الأجهزة إلى غير ذلك من الأعمال التي كانت تحول دون قيام المعلم بعمله الرئيسي في التدريس.

وفي هذا الفصل سوف نحاول إلقاء الضوء حول أدوار المعلم المستقبلية وسط هذا الزخم من الانفجار المعرفي والتكنولوجي ونظريات وأساليب التعليم والتعلم الحديثة، وذلك من خلال الموضوعات الرئيسية التالية:

أولاً: مفهوم المكانة والدور.

ثانياً: الخصائص التى يجب أن تتوفر لدى المعلم لكي يقوم بأدواره بنجاح.

ثالثاً: أدوار المعلم.

رابعاً: الكفايات اللازمة للمعلم ليقوم بأدواره.

أولاً: مفهوم المكانة والدور:

المكانة *Status* والدور *ROle* مفهومان اجتماعيان، ينظر إليهما على أنهما الوحدتان أو العنصران الرئيسيان عند تحليل المؤسسة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي.

ويمكن تعريف المكانة أنها " وضع في بناء أو مؤسسة اجتماعية معينة"، فالمعلم صاحب مكانة في مؤسسة اجتماعية هي المدرسة، وكذلك التلميذ ومدير المدرسة، والأب صاحب مكانة في مؤسسة اجتماعية هي الأسرة. . وهكذا، وتختلف المكانة التى يشغلها الفرد باختلاف المؤسسة التي ينتمي إليها، فأنت عزيزي القارئ ربما تكون تلميذ في كلية، وابن في أسرتك. ويشغل كل فرد منا مكانة اجتماعية داخل أكثر من مؤسسة، وترتبط بكل مكانة من هذه المكانات بمجموعة من الأنماط السلوكية الخاصة بها.

والدور الاجتماعي *Social role* مرتبط ارتباطاً مباشراً بالمكانة الإجتماعية، ويمكن تعريفه بأنه: " مجموعة الأنشطة او الأنماط السلوكية التي يقوم بها في الواقع او نتوقع ان يقوم بها من يشغل مكانة اجتماعية معينة. وللدور الاجتماعي مستويان هما:

1. الدور التوقعي:

ويشير إلى مجموعة الانشطة والانماط السلوكية التي نتوقعها ممن يشغل مكانة اجتماعية معينة، مثل الأنشطة المدرسية التي من المتوقع أن يقوم بها المعلم أو التلميذ أو المدير، وعلى هذا الأساس يصبح الدور الاجتماعي التوقعي هو ما يجب أن يقوم به صاحب المكانة الاجتماعية في المؤسسة أو البناء الاجتماعي.

2. الدور الواقعي أو الفعلي:

ويشير هذا المفهوم إلى مجموعة الأنشطة والأنماط السلوكية التي يقوم بها بالفعل من يشغل مكانة اجتماعية معينة. أي أنه السلوك الفعلي الواقعي الذي يقوم به المعلم أو التلميذ أو مدير المدرسة كصاحب مكانة اجتماعية معينة داخل المدرسة.

والعلاقة بين الدور الواقعي والدور التوقعي علاقة معيارية، تشير إلى مدى اقتراب او ابتعاد الدور الواقعي من الدور التوقعي، حيث كلما اقترب الدور الواقعي من الدور التوقعي تقل المشكلات التي يمكن أن يثيرها من يشغل تلك المكانة الإجتماعية، وفي نفس الوقت كلما ابتعد الدور الواقعي عن الدور التوقعي تزداد المشكلات التي يمكن أن يثيرها من يشغل تلك المكانة الاجتماعية، فعندما نتوقع من أستاذ الجامعة ان يكون متفتحا مطلعا على المتغيرات التي تحدث من حوله، نجد سلوكه الواقعي منافيا لكل تلك التوقعات فإنه يكون سبباً لحدوث العديد من المشكلات داخل أروقة الجامعة.

ومن خلال تعريف كلا من المكانة والدور الإجتماعي يمكن وضع تعريف لمفهوم المؤسسة الاجتماعية حيث تعد: " **مجموعة من المكانات والأدوار الاجتماعية التي تتفاعل مع بعضها البعض لتحقيق اهدافها، ولكل مؤسسة اجتماعية مكانتها المميزة التي تختلف عن المكان في اية مؤسسة اجتماعية اخرى** ".

ونظراً لانتماء كل فرد منا لعدد من المؤسسات الإجتماعية فإنه يشغل عدداً من المكانات الاجتماعية في هذه المؤسسات، ولكل مكانة أنماط السلوك الخاصة بها والتي تميزها عن غيرها.

ثانياً: الخصائص التي يجب أن تتوافر لدى المعلم لكي يقوم بأدواره بنجاح:

يمكن لأي شخص ان يجعل من نفسه معلما خاصة في ظل الظروف التي تمر بها العملية التعليمية ونظامنا التعليمي وسياسة القوى العاملة والتي يعيشها مجتمعنا العربي المعاصر. ولكن لا يستطيع كل من يقف أمام مجموعة من التلاميذ ان يصف نفسه بأنه معلم ناجح لان المعلم الناجح له من الخصائص والسمات التي لا توجد إلا في بعض المعلمين وهذه الخصائص والسمات قد تكون فطرية بيولوجية يولد الشخص مزوداً بها، وقد تكون مكتسبة يتعلمها وينميها خلال مرحلة تكوْينه. ومن تلك السمات والخصائص ما يلي:

1. الخصائص الجسمية:

من المتفق عليه أن المعلم الناجح يجب أن يكون صحيحاً بدنياً، خال من الأمراض والعاهات المزمنة، والأمراض المعدية، وعيوب النطق كالفأفأة والتأتأة، وعيوب مخارج الألفاظ، وضعف السمع والبصر، والقصر أو الطول الشديد، والسمنة أو النحافة المفرطة. تلك الظاهرات التي غالباً ما يكون لها تأثير سلبي على أدائه داخل حجرة الدراسة، وعلى تفاعله مع تلاميذه

وزملائه وإدارة المدرسة، ومن ثم على العملية التعليمية. وأن يكون حسن المظهر والسلوك ومتبعاً القواعد والعادات الصحية السليمة داخل المدرسة وخارجها.

2. القدرات العقلية:

المعلم الناجح هو المعلم الذي لديه قدرات عالية في التفكير العلمي والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتحليل والتطبيق، والقدرة على التكيف مع الظروف الحالية، والمرونة في معالجة واتخاذ القرارات، وحسن التصرف في المواقف المختلفة، والتقويم الموضوعي لأداء التلاميذ، والقدرة على فهم واستيعاب المعلومات وتبسيطها وتوصيلها للتلاميذ في يسر وسهولة.

3. الخصائص الشخصية:

قوة الشخصية من أهم خصائص المعلم الكفء، حيث يستطيع التحكم في سلوكه عند الغضب، وألا يستخدم قوته الجسمانية في التعامل مع التلاميذ، وأن يتريث قبل إصدار الحكم أو عقاب تلاميذه، ويتميز بالاتزان الانفعالي، والقدرة على معادلة الأمور، والأمانة والشجاعة الأدبية، والصبر، والصدق، والمسئولية، والتعاون مع الآخرين. من الزملاء وأولياء الأمور، وأن تكون لديه سمات القائد الديمقراطي الذي لديه القدرة على التأثير في الآخرين، وأن توجه سلوكه داخل حجرة الدراسة وخارجها قيم العمل والنظام واحترام الوقت والنظافة والإيمان بالله وبالوطن وبالمهنة التي يعمل بها، وأن يكون نموذجاً يحتذى به طلابه في سلوكياتهم داخل حجرة الدراسة وخارجها.

4. الخصائص الأكاديمية والمهنية:

المعلم الناجح الذي يكون متعمقاً في مجال تخصصه، وأن يكون على دراية بكل جديد في هذا التخصص عن طريق الإطلاع الدائم في الكتب والمجلات العلمية وحضور المؤتمرات والندوات العلمية. هذا بالإضافة لدرايته بالثقافة السائدة في المجتمع سواء كانت السياسية والاقتصادية والتاريخية والاجتماعية.. الخ. ومن ثمة لديه الرغبة في القراءة والإطلاع والاستماع إلى الإذاعة والتفاز حتى يكون لديه وعي بما يدور حوله من أحداث سواء على المستوى المحلي أو الدولي.

5. تمسكه بالقيم وتمثله لها:

على المعلم أن يتمسك بقيمه الدينية دون تعصب، وأن يكون لديه اتساق بين ما يؤمن به وما

يسلكه، وأن يكون لديه انتماء قوي لوطنه، وعلى وعي ودراية بمشكلاته وأن يشارك بإيجابية في حلها، وأن يتمسك بأخلاقيات مهنة التعليم التي ينتمي إليها ويعمل على تطويرها.

ثالثاً: أدوار المعلم في عالم متغير:

المعلم التقليدي لا يزال هو الصيغة الغالبة في أنظمة التعليم العربية، فهو غير مشارك في تخطيط المناهج الدراسية، غير مدرب على ممارسة النشاط المدرسي، ليست لديه أدوات حديثة للتقويم الشامل لقدرات ومهارات المتعلم.

إن القرن الحادي والعشرين يحتاج إلى نوعية جديدة من المتعلمين، لديه القدرة على تنمية شخصية المتعلم وإضافة أنماط سلوكية جديدة له، ولديه الميل إلى التجديد والتطور، ويبتعد عن الأعمال الروتينية التقليدية شبه الآلية.

وفي هذا الصدد سوف نتناول ادوار المعلم من خلال محورين اساسيين هما:

- المحور الأول: أدوار المعلم الأساسية.
- المحور الثاني: رؤية مستقبلية لأدوار المعلم الجديدة.

المحور الأول: أدوار المعلم الأساسية:

على الرغم من التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل في مجالات الاتصال والوسائل التعليمية، فإن المعلم ما يزال له مكانته الخاصة التي لا تستطيع اية وسيلة او أداة أن يضعفها أو يقلل من شأنها، خاصة وأن للمعلم أدواراً لا تستطيع أياً من هذه الأدوات أو الوسائل أن تهدده فيها خاصة التفاعل الاجتماعي والعلاقات الإنسانية داخل الفصل الدراسي.

ومن الأدوار الأساسية التي يقوم بها المعلم ما يأتي:

أ - المعلم كخبير في عملية التعليم والتعلم وطرق التدريس:

تقديم المعارف للتلاميذ دور أساسي ورئيسي في وظيفة المعلم، وينال هذا الدور اهتماما كبيراً من التلميذ، وولي الأمر والمجتمع والدولة. وعلى المعلم أن يقوم بما يلي:

- تدريب التلميذ على كيفية استخدام المعرفة والإفادة منها في المشكلة أو المشكلات التي يقوم ببحثها أو التعرض لها.
- تزويد التلميذ بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التي تقدم له والتأكد من سلامتها وصحتها.

- تنظيم الموقف التعليمي في ضوء ما لدى التلاميذ من خبرات ومعلومات سابقة عن موضوع الدرس، وربطها مع الخبرات التي سيقدمها لهم في الدرس الجديد.
- اختيار المواد والوسائل المعينة على التدريس التي من شأنها تسهيل عملية التعلم واستثارة ميول التلاميذ.
- تنويع طرق التدريس التي يتبعها في الفصل فيستخدم المحاضرة والمناقشة، كما ينبغي عليه إجراء التجارب، وطرق العرض الكتابية والشفهية، وعليه أيضاً أن يقوم بمتابعة ما درسه التلاميذ، وأن يوجه العمل الجماعي، والتجريب والمشروعات الخاصة، والرحلات الميدانية.
- السعي من أجل استثارة ميول التلاميذ واهتماماتهم والمحافظة على ذلك حتى يتم التدريس في جو ملائم.
- التأكيد على تحضير الدرس مسبقاً يعتبر من الأمور الهامة قبل الشروع في شرح الدرس.
- تنمية عادات المذاكرة والتحصيل الدراسي المرغوب فيها لدى التلاميذ.
- تشخيص صعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ ومحاولة حلها.
- الحوار والمناقشة التي تساعد التلاميذ على اكتشاف ما لديهم من معلومات ومهارات لتنميتها.
- تعليم التلاميذ طرق حل المشكلات والتفكير العلمي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

ب- دور المعلم كمقوم لأداء التلميذ:

تحتل عملية تقويم أداء التلاميذ مكانة خاصة في العملية التعليمية، حيث إننا كمربين نحتاج دائماً إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية، ومعرفة مدى مناسبة الوسائل والإجراءات التي نستخدمها.

وهناك العديد من أشكال وأساليب التقويم، منها: كتابة التقارير، وقوائم اختيار، ولاستبيانات، وقوائم الترتيب، والاختبارات المقننة أوغير المقننة. وإعداد هذه الاختبارات أو المشاركة في إعدادها ثم تطبيقها، وتصحيحها، وتفسير نتائجها من أهم وظائف المعلم.

وللتقويم مرحلتان أساسيتان هما مرحلة التشخيص أي مرحلة التعرف على أوجه القوة

والضعف في أداء التلميذ وتحديدها، ومرحلة العلاج وهي مرحلة تقديم الحلول للمشكلات أو العقبات التي تعوق أداء التلميذ وهما مرحلتان متكاملتان وبناء على ذلك يجب أن يكون عمله.

ويوجد للتقويم أنواع متعددة فمنها **التقويم التجميعي**: الذي يتم في نهاية العام، أو الفصل الدراسي ويعتمد على امتحانات نهاية العام، **والتقويم التكويني**: الذي يتم طوال العام الدراسي، ويعتمد على أساليب وأدوات متعددة.

ج- دور المعلم في إدارة الفصل:

إدارة الفصل تتضمن: التعاطف والتفاعل مع التلاميذ، والقدرة على التوجيه والإرشاد الجماعي والفردي، والاهتمام بالقيم الروحية والأخلاقية للتلاميذ، واحترام مشاعر وقدرات وحرية التلاميذ، ومراعاة حاجات التلاميذ الاجتماعية والعلمية والفردية، والقدرة على المحافظة على النظام في الفصل، والقدرة على مواجهة المواقف المعقدة في الفصل، وتنمية الانضباط الذاتي للتلاميذ، واحترام أنظمة الفصل.

ويمكن وضع تعريف لإدارة الفصل الدراسي: **"هي التنظيمات والإجراءات التي يقوم بها المعلم لتوفير بيئة دراسية موصلة للتعلم الفعال وتشير ايضا إلى إدارة نشاط التلاميذ في عملية التعليم والتعلم داخل حجرة الدراسة، والاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية، والعناية بالمظاهر المادية لحجرة الدراسة، والعلاقات الاجتماعية بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض"**.

وتتأثر إدارة المعلم لحجرة الدراسة بعدد من العوامل منها:

1. المرحلة العمرية لتلميذ أفضل.
2. سمات شخصية المعلم.
3. السياسة التعليمية للدولة.

وسوف نتناول الإدارة الصفية في فصل لاحق من هذا الكتاب.

د- دور المعلم في تنمية العلاقات الأسرية والبيئية:

يعد هذا الدور ذو أهمية خاصة حيث أن التفاعل بين المدرسة والأسرة وبين المدرسة والبيئة المحلية من الأمور ذات الأهمية في الوقت الحاضر، ويمكن إيجاز أهم مجالات التعاون في النقاط التالية:

- المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين وغيرها من الأنشطة المشابهة مثل مجالس الأمناء.

- مقابلة الآباء في أوقات محددة لمناقشة مدى تقدم التلاميذ في دراستهم وسلوكهم.
- حرص المعلم من خلال سلوكه الشخصي الإيجابي تجاه البيئة على إعطاء صورة طيبة ترسخ في أذهان المواطنين.
- إظهار اتجاهات متعاطفة وموجبة تجاه مختلف المشكلات المدرسية ودور التلميذ أو ولي أمره بها.

هـ- دور المعلم كقدوة حسنة لتلاميذه:

المعلم هو أكثر أصحاب المهن تأثيراً في شخصيات عملائه، وذلك لأسباب كثيرة منها أنه يتعامل مع أشخاص في مرحلة التكوين لديهم الاستعداد للتأثر بالآخرين، وأنه يتفاعل معهم أطول فترة زمنية خلال حياتهم مقارنة بأصحاب المهن الأخرى، وأنه يتعامل معهم وهم في كامل قواهم العقلية وحالاتهم الطبيعة، وانه غالباً ما يظهر أمامهم مصدراً للمعرفة، ومعالجاً لكثير من مشكلاتهم، هذا بالإضافة إلى أنه غالباً ما يظهر الجانب الحسن أمام تلاميذه وهم في مرحلة يحتاجون فيها إلى القدوة الحسنة نتيجة كثرة المشكلات التي يعانون منها في تفاعلهم مع أولياء أمورهم.

و- دور المعلم في تطوير المنهج وتنفيذه:

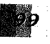
من الضروري أن يقوم المعلم بدور فعال في مجال تطور المنهج وتنفيذه، حيث أن المعلم هو الشخص المحوري في مجال التدريس ،ويمكن إتمام ذلك على النحو التالي:

- المشاركة في دراسة مستوى تقدير الدرجات أو المادة الدراسية أو المناهج الموجودة والعمل على تطوير المناهج وتبويبها.
- تحديد أهداف ومجالات ومستويات تقدير وإعطاء الدرجات أو المواد التي ينبغي أن تدرس.
- الربط بين المنهج والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها مع المناهج الدراسية الأخرى.

ز- دور المعلم في النمو المهني المستمر:

تتعدى أدوار المعلم ومسئولياته حدود حجرة الدراسة، نتيجة لاتساع دائرة تفاعلاته وأنشطته، فهو عضو في مهنة التعليم، ويجب ان يكون عضواً مشاركاً وفعالاً فيها، من خلال قيامه بعدة أشياء مثل أن:

- يلاحق التطورات الحادثة في مجال التخصص.



- يشترك في عضوية المنظمات المهنية التي تتفق مع المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها في مجال تخصصه.
- يطلع على التطورات الجديدة في مادته الدراسية عن طريق الكتب والدوريات وغيرها من المصادر المختلفة.
- إستخدم الأفلام السينمائية والشرائح الثابتة والتلفاز والراديو وغيرها من الوسائل كمعينات على التّدريس تتلاءم مع التقدم العلمي الجديد الحادث في الوقت الحالي.
- يشترك في المؤتمرات وحلقات البحث والندوات والقيام بالرحلات الميدانية التي من شأنها أن توسع معارفه.

ح- دور المعلم التكيف مع الفروق الفردية ومستويات النمو لتلاميذه:

من الأمور المهمة في مجال مسئوليات وأدوار المعلم، التعرف على الفروق الفردية لتلاميذه وكذلك مستويات نموهم، ويتم ذلك من خلال الوسائل التالية:

- الدراسة المتأنية لعلم نفس النمو وعلم النفس التعليمي وتطبيقها بهدف خلق الدافعية لدى المتعلم.
- معالجة المشكلات السلوكية بطريقة منهجية ومنظمة.
- إعداد تقارير مسبقة عن الخلفية الأسرية للمتعلم وبيئته خارج المدرسة، وذلك بهدف المساعدة في خلق ظرف تعلم مناسبة للتدريس داخل الفصل.

المحور الثاني: رؤية مستقبلية لأدوار المعلم الجديدة:

تحدثنا حول سمات ومميزات القرن الحادي والعشرين وما طرأ عليه من تغيرات جذرية أثرت على جميع مناحي الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. نتيجة الاستخدام الهائل للعلم والتكنولوجيا والتي كانت لها انعكاساتها على التعلم ومن ثم على أدوار المعلم - وخاصة التقليدية التي أشرنا إليها في المحور الأول - ولذلك فهناك مجموعة من الأدوار الجديدة التي يأمل أن يطلع عليها المعلم حتى يستطيع أن يواكب متطلبات القرن الحادي والعشرين، ومن هذه الأدوار ما يلي:

1- دور المعلم ميسر Facilitator في عملية التعليم والتعلم:

في عصر المعلوماتية لم تعد المدرسة هي المصدر الوحيد للحصول على المعارف. إن الحصول على المعارف بسرعة وبدون قيود سوف يزداد انتشاراً ويصبح ميسوراً عن طريق



التلفاز الرقمي المتفاعل، والوسائل الرقمية متعددة الوسائط، وبرامج الفيديو الرقمية، وسوف توفر تلك الوسائط المتعددة المرتبطة من خلال الشبكات والوسائط الفائقة التعدد فرصاً جديدة لتيسير الحصول عن طريق استثارة عدد أكبر من الحواس البشرية.

ويمكن التعرف على الأدوار الجديدة للمعلم في ظل التغيرات العالمية الحالية بالانتقال إلى عصر المعلوماتية وعصر العولمة والتطورات التكنولوجية ومنجزاتها في العملية التعليمية.

لقد أصبح المعلم ميسراً *Facilitator* للعملية التعليمية، أي يسهل عملية التعلم لطلابه، ويشمل هذا الدور القيام بالمهام التالية: تصميم بيئة التعلم، تشخيص مستويات تلاميذه، يصف لهم ما يناسبهم من مواد تعليمية، متابعة مدى تقدمهم ويرشدهم ويوجههم سواء في التعلم الفردي أو الجماعي وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة.

2- دور المعلم كخبير في استخدام التكنولوجيا لتسهيل عملية التعليم والتعلم:

ولكي يقوم المعلم بدور الميسر في عملية التعلم والتعليم يحتاج إلى معرفة العديد من مصادر تكنولوجيا التعليم وكيف يستخدمها، كما يحتاج إلى التمكن من أساليب حديثة في مجال تكنولوجيا التعليم، ويمكن التوصل إلى هذه الحاجات في ضوء أدوار المعلم المستقبلية، ومن هذه الحاجات: الكمبيوتر، برامج الوسائط المتعددة، الفيديو التفاعلي، شبكات المعلومات (الإنترنت)، المكتبات الإلكترونية. . ألخ.

وللمعلم في عصر الإنترنت والتعلم عن بعد دور يرتبط بأربع مجالات واسعة هي:

تصميم التعليم *(Designing instruction Competencies)*

توظيف التكنولوجيا *(Using technology Competencies)*

تشجيع تفاعل التلاميذ *(encouraging students interaction Competencies)*

تطوير التعلم الذاتي للطلاب *(Promoting students self regulation Competencies)*

وسنتناول هذه المجالات بشيء من الإيجاز:

المجال الأول: تصميم التعليم:

مع إنتشار الحاسوب التعليمي أصبح الزاماً على المعلم أن يتزود بمهارات المصمم التعليمي لكي يتسنى له تصميم المادة الدراسية التي يدرسها وتنظيمها وإعدادها سواء كانت هذه المادة معدة للتلميذ الذي يتلقى تعليماً نظامياً أو التلميذ الذي يتلقى تعليماً غير نظامي

كنظام التعليم عن بعُد. وهذا يتطلب من وزارات التربية والتعليم في كل مكان العمل على تدريب المعلمين على التزود بمهارات التصميم التعليمي ليواكبوا العصر التقني المتطور الذي يعيشون فيه والذي يعتمد في جوهره على التخطيط والتنظيم.

وقبل أن نتعرف على دور المصمم التعليمي والنشاطات التي ينخرط بها لا بد لنا ان نتطرق لتعريف علم تصميم التعليم والذي نستمد منه تعريف دور المصمم التعليمي ونشاطاته.

علم تصميم التعليم: هو علم يتعلق بوصف المبادئ النظرية *(Descriptive)* والإجراءات العملية *(Prescriptive)* المتعلقة بكيفية إعداد البرامج التعليمية والمناهج المدرسية والمشاريع التربوية والدروس التعليمية والعملية التعليمية كافة بشكل يكفل تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة، وخلاصة القول فهو علم يتعلق بطرق تخطيط عناصر العملية التعليمية وتحليلها وتنظيمها وتصويرها في أشكال وخرائط قبل البدء بتنفيذها وسواء كانت هذه المبادئ وصفية أم إجرائية عمليه فهي تتعلق بسبع خطوات أساسية هي:

1. اختيار المادة التعليمية.
2. تحليل محتواها.
3. تنظيم المحتوى.
4. تطوير المحتوى.
5. تنفيذ المحتوى.
6. إدارة المحتوى.
7. تقويم المحتوى.

في حين يعرّف دور المصمم التعليمي بأنه كافة النشاطات التي يقوم بها الشخص المكلف بتصميم المادة الدراسية من مناهج أو برامج أوكتب مدرسية أو وحدات دراسية أو دروس تعليمية وتحليل الشروط الخارجية والداخلية المتعلقة بها، بهدف وضع أهدافها وتحليل محتواها وتنظيمها واختيار الطرائق التعليمية المناسبة لها واقتراح الأدوات والمواد والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لتعليمها واقتراح الوسائل الادراكية المساعدة على تعلمها وتصميم الاختبارات التقويمية لمحتواها.

ويمارس مصمم النظام التعليمي تصميم المواد المطبوعة واستخدام التقنيات الحديثة التي أصبح لها الدور الأهم لكل معلم وخاصة لمعلمي التعليم عن بُعد، وبالتالي يقع على عاتقه

مسؤولية كبيرة في الإلمام بكل ما هو حديث في مجال التربية، من نظريات ومدارس وأفكار وطرق تدريس وأساليب التقييم ونظريات علم النفس وكيفية عرض التعليم بطريقة ممتعة ومناسبة لمستوى المتعلم مثيرة لدافعيته، وإخراج المادة العلمية بأسلوب شيق وشكل متناسق وألوان متناغمة والإلمام بعلم النفس التربوي إلى جانب ذلك عليه الإلمام بكل ما هو جديد في عالم الإنترنت وخاصة في مجال التصميم للمواقع والصفحات والوسائط المتعددة بكافة أنواعها وآخر المستجدات في عالم الاتصالات وكيفية استخدامها وكيفية جمع المعلومات والمعارف من مصادر جيدة، وقدرة المصمم التعليمي على تحليل النظام التعليمي بشكل متكامل.

يحتوي علم التصميم على ست مجالات تعليمية هي قواعد لنشاطات المصمم التعليمي وهي:

1- تحليل النظام التعليمي: ***(sis Anal Instructional)***

وهو المجال الذي يتعلق بتصنيف الأهداف التعليمية إلى مستويات مختلفة وفق التصنيفات التربوية المعروفة في التربية كتصنيف " بلوم " وتصنيف " جانيه " وتحليل المادة التعليمية إلى المهام التعليمية الرئيسية والثانوية والمتطلبات السابقة اللازمة لتعلمها كما يتضمن هذا المجال تحليل خصائص الفرد المتعلم وتحديد مستوى استعداداته وقدراته وذكائه ودافعيته واتجاهاته ومهاراته.. الخ، وتحليل البيئة التعليمية الخارجية وتحديد الإمكانيات المادية المتوفرة وغير المتوفرة والمصادر والمراجع والوسائل اللازمة للعملية التعليمية ثم تحديد الصعوبات التي قد تعترض سير العملية التعليمية.

2- تصميم النظام التعليمي ***(Instructional Design)***

وهو المجال الذي يتعلق بتنظيم أهداف العملية التعليمية ومحتوى المادة الدراسية وطرائق تدريسها ونشاطاتها وطرائق تقويمها بشكل يؤدي إلى أفضل النتائج التعليمية في أقصر وقت وجهد وتكلفة مادية ويتعلق هذا المجال أيضا بوضع الخطط التعليمية سواء كانت أسبوعية أو شهرية أو فصلية أو سنوية.

3- تطبيق النظام التعليمي ***(Instructional Implementation)***

وهو المجال الذي يتعلق بوضع كافة الكوادر البشرية والأدوات والمصادر والوسائل



التعليمية واستراتيجيات التعليم المختلفة بما فيها طرائق التدريس والتعزيز وإثارة الدافعية ومراعاة الفروق الفردية وغيرها موضع التنفيذ والتطبيق.

4- تطوير النظام التعليمي: ***(Instructional Development)***

هو المجال الذي يتعلق بفهم وتطوير التعليم وتحسين طرق التعليم عن طريق استخدام الشكل أو الخطة التي يقدمها المصمم التعليمي حول المنهاج التعليمي الذي من شأنه أن يحقق النتائج التعليمية المرغوبة وفق شروط معينة.

5- إدارة النظام التعليمي: ***(Instructional Manaement)***

وهو المجال الذي يتعلق بضبط العملية التعليمية والتأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق الأهداف التعليمية المنشودة ويتم ذلك عن طريق تنظيم السجلات المدرسية والجداول وضبط عمليات الغياب والحضور ومراقبة النظام وتطبيق الامتحانات المدرسية في الموعد المحدد والإشراف على تامين كافة الوسائل والأدوات التعليمية التي تضمن سير العملية التعليمية بالشكل الصحيح.

6- تقويم النظام التعليمي: ***(Instructional Evaluation)***

وهو المجال الذي يتعلق بالحكم على مدى تعلم التلميذ وتحقيقه للأهداف التعليمية المنشودة وتقويم العملية التعليمية ككل وهذا يتطلب تصميم الاختبارات والنشاطات التقويمية المختلفة سواء كانت يومية أسبوعية أو شهرية أو سنوية، وبالتالي فعملية التقويم تتعلق بتحديد مواطن القوة والعمل على تعزيزها وتحديد مواطن الضعف والعمل على معالجتها.

في حين طور ديك وكاري نموذجا أخر بارز في تصميم التعليم وهو يتكون من:

- تعريف أهداف التعليم: وهذا يتضمن:
  - أ- أجراء تحليل التعليم.
  - ب- تحديد خصائص مدخلات السلوك.
- كتابة الأهداف السلوكية.
- تطوير معايير الامتحانات المرجعية.
- تطوير استراتيجيات التعليم.

- تطوير واختيار النظام التعليمي.
- تصميم وأجراء التقويم التكويني.
- تصميم وأجراء التقييم التراكمي.

المجال الثاني: توظيف التكنولوجيا:

تطورت تكنولوجيا التعليم عن بُعد خلال العقد الماضي بشكل سريع وحدث تغير هائل في عرض المعلومات من حيث ترميزها ونقلها وبشكل عام من حيث اتصالات المعلومات. وأصبح الدور الرئيسي لمعلمي التعليم عن بُعد يتطلب استخدام تكنولوجيا المعدات والأجهزة بفاعلية عند تقديم التعليم وهناك على الأقل خمس تقنيات لنظام التعليم عن بُعد يمكن للمعلم أن يستخدمها وهي:

1- المواد المطبوعة مثل: (البرامج التعليمية، ودليل الدروس، والمقررات الدراسية).

2- التكنولوجيا المعتمدة على الصوت (تكنولوجيا السمعيات) مثل: (الأشرطة والبث الإذاعي، التلفونات).

3- الرسوم الإلكترونية مثل: (اللوحة الإلكترونية، الفاكس).

4- تكنولوجيا الفيديو مثل: (التلفاز التربوي، التلفاز العادي، الفيديو المتفاعل، وأشرطة الفيديو، وأقراص الفيديو).

5- الحاسوب وشبكاته، مثل: (الحاسوب التعليمي، مناقشات البريد الإلكتروني، شبكة الإنترنت، ومناقشات الفيديو الرقمي).

المجال الثالث: تشجيع تفاعل التلاميذ:

مجال أخر يجب على المعلم في التعليم عن بُعد أن يؤديه وهو كيفية تشجيع التلاميذ على التفاعل واكتسابهم المعرفة في العملية التعليمية، وهناك أربعة أنواع من التفاعل في التعليم عن بُعد وهي:

1- تفاعل المتعلم مع المحتوى:

هو تفاعل المتعلم مع المعارف المقدمة والتي تؤدي إلى إكساب التلميذ للمعرفة. وهذا التفاعل يعتمد على الخبرات التعليمية السابقة للمتعلمين وعلى مقدرة المتعلم على التفاعل مع المحتوى المقدم له.

2- تفاعل المتعلم مع المشرف:

هو تفاعل عمودي يعتمد على استعداد المتعلم والمشرف على التواصل. وهذا النوع من التفاعل غالبا ما يرتبط بحقيقة أن المسافة تضعنا في أدوار جديدة غير مألوفة، ولابد من حدوث اندماج ما بين التلاميذ والمعلمين لحدوث عملية التعلم، والتغذية الراجعة يجب أن تكون فورية ومركزة، والمعلم يجب أن يساند ويشجع كل متعلم من خلال الفيديو والتلفون والإنترنت.

3- تفاعل المتعلم مع المتعلم:

هو تفاعل أفقي بين المتعلمين، حيث يتفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض ويزيد هذا من اندماجهم ويحسن من دافعيتهم للتعلم. ومن المشاكل التي تواجه هذا التفاعل احتمال نقص الإحساس بالجماعة، أوتنوع التلاميذ المشتركين في الفصل الواحد من جميع أنحاء العالم، ويسهل البريد الإلكتروني والشبكة العالمية التفاعل بين المتعلمين وبعضهم البعض.

4- تفاعل المتعلم مع نفسه:

تشير إلى قدرة المتعلم على استخدام التكنولوجيا بسهولة ويسر لأن عدم ارتياح كل من التلميذ والمعلم لاستخدام التكنولوجيا سيؤدي ذلك إلى جعل التكنولوجيا أحد معيقات عملية التعلم، ومما لا شك فيه أن التدريب والخبرة هو الحل الأساسي للتخلص من الخوف من التكنولوجيا وعدم الراحة في استخدامها.

المجال الرابع: تطوير التعليم الذاتي:

فالتعلم الذاتي هو قدرة التلاميذ على المشاركة بنشاط في تعليمهم. مثل هذه القدرة تتضمن: استراتيجيات المعرفة، الكفاءة ذاتية، الملكية، التعلم الاتقاني، التعبير عن الذات. وقد وضعت خمس خطوات للمعلمين والمصممين لتطوير التعلم الذاتي للطلاب:

1- استراتيجيات التدريب المتضمنة: تدرس المعرفة فوق المعرفية أو استراتيجيات الإدارة الذاتية.

2- تشجيع المتعلمين على التحكم بكيفية التعلم، مع الإحساس بالكفاءة الذاتية.

3- تحسين إحساس التلاميذ بالسيطرة على الأهداف وطرق التعلم من خلال التدريب عليها.

4- تحسين (التعلم الإتقاني): عن طريق التزويد بالتغذية الراجعة، وإبراز المقدرة، واستعمال الاستراتيجيات.

5- تعزيز التعبير عن الذات: بتشجيع التلاميذ لاستخدام الاستراتيجيات التي تطور عملية التعلم الذاتي.

ويستطيع المعلم أن يطلب من التلاميذ أن يلخصوا الفقرة أثناء القراءة، اخذ الملاحظات، وضع خط تحت الأفكار المهمة، التفكير بالأسئلة، ورسم الصور، مع الأشكال، والخرائط، وقد يطلبوا إعادة الصياغة، وتوليد عناوين، وقصص.

1- دور المعلم كمرشد في التعلم التعاوني:

على الرغم من أن أسلوب التعلم التنافسي في نظامنا التعليمي، فإن أسلوب التعلم التعاونى له مجموعة من الإيجابيات بناء على التجارب التي أقيمت في الدول المتقدمة وأظهرت أن التعلم التعاونى يساعد على نمو اتجاهات إيجابية نحو التعليم والتعلم بين المعلمين والتلاميذ والإداريين، ويسهم في حل الكثير من المشكلات المعرفية والاجتماعية مثل مشكلة التأخر الدراسي بين التلاميذ، ويساعد على نشر قيم الحب والتعاون والمسئولية بينهم، ولذلك على معلم الفصل استخدام هذا الأسلوب في بعض المواقف التعليمية داخل حجرة الدراسة وخارجها.

وبناء على ذلك يجب أن يكون المعلم على دراية بأهمية التعلم التعاونى، ونماذجه، وتجاربه، وأساليبه، وأن يختار الأسلوب المناسب منها لإمكانيات التلميذ والمدرسة وإمكاناته الشخصية، وأن يختار أساليب التقويم التي تتفق مع مبادئ التعلم التعاوني وأهدافه.

2- دور المعلم في الجودة الشاملة للتعليم:

تعد إدارة الجودة الشاملة من الأساليب التي دخلت حديثاً إلى مجال التربية بعد أن أثبتت نجاحها في مجالات أخرى. وتسعى الجودة الشاملة لإعداد التلميذ بمواصفات معينة حتى يعيش في مرحلة تتسم بغزارة المعلومات وتسارع التغيير والتقدم التكنولوجي الهائل، والعالم الذي أصبح قرية واحدة من خلال شبكة اتصالات عالمية واحدة. إن المرحلة القادمة بمتغيراتها المتسارعة والجديدة تتطلب إنساناً ذا مواصفات معينة لاستيعابها والتعامل معها بفاعلية وتقع هذه المسئولية على التعليم في إعداد أفراد يستطيعون القيام بذلك بكفاءة من أجل الانخراط في المنظومة العالمية الجديدة، وإدارة الجودة الشاملة هي أحد الأطر الفعالة الأساسية للقيام بهذه المهمة.

ويمكن تعريف الجودة الشاملة *Total Quality* على أنها: "معيار أوهدف أو مجموعة متطلبات، والجودة هي هدف يمكن قياسه، وليس إحساساً مبهماً بالصلاحية، إنها جهد

متواصل من أجل التطوير، وليست درجة محددة للامتياز، فالجودة معيار للكمال نقرر عن طريقه ما إذا كنا قد أدينا ما عزمنا عليه في الوقت المحدد وبالكيفية التي قررنا أنها تلائم احتياجات عملائنا أم لا، فإذا كانوا سعداء الطريقة التي قدمت بها الخدمات والأعمال فيمكن القول إننا حققنا أهداف الجودة ".

ويتضح من خلال هذا التعريف للجودة الشاملة ثلاثة معايير تتمثل في الآتي:

- يشتمل على كل العمليات التي تؤدي إلى دقة وبناء وتصميم المنتج " الخدمة التعليمية المقدمة داخل المؤسسات التعليمية "، والذي تتطلب التجديد المستمر في الوظائف والعمليات التي يجب أن تعمل على تحسين الجودة.
- يشمل على محصلة كل عمل يوازي الأفضلية في تقدم الإنتاج المعقد، والذي لا يتوقع أن يحدث فيه أية أخطاء.
- يكون كل فرد في النظام مسئولاً، أوقادراً على الوفاء والالتزام من أجل جودة العمل الذي يقوم به.

والمعلم باعتباره أحد أهم ركائز عملية التعليم تقع على عاتقه المشاركة في إدارة الجودة في غرفة الفصل، ويمكن إجمال دور المعلم في النقاط التالية:

- تشكيل غرفة الفصل بالشكل المناسب لعملية التعلم.
- تبني اتجاهات جديدة وتطوير طرق تدريسه والعمل على تطبيقها في حجرة الصف.
- تعريف طلابه على مصادر المعرفة المختلفة.
- تقديم تغذية راجعه لكل تلميذ.
- التعاون مع الزملاء المعلمين وتبادل الخبرات والمعلومات والتغذية الراجعة.
- بناء الأنشطة العملية الصفية الجماعية وتشكيل المجموعات مع مراعاة الفروق الفردية.
- التخطيط للدرس على شكل خطوات إرشادية قابلة للتعديل والتطوير حسب المواقف التي يواجهها في الصف.
- عرض عبارة رسالة الفصل أمام التلاميذ.
- وضوح خطة اليوم الإجرائية للتلاميذ وأن يكون لهم دور في إعدادها.
- توظيف أسلوب حل المشكلات حتى يصبح التلاميذ أكثر فاعلية في مواجهة المشكلات التي تواجههم.

- أصبح دور المعلم قائداً ومدرباً وقدوة ومقوماً قريباً من كل تلميذ.
- أصبح لدى المعلم الرغبة الكبيرة في جمع وتحليل المعلومات من أجل تحسين التعليم.
- الالتزام بالتحسين المستمر.

3- دور المعلم كباحث تربوي:

تعاني مؤسساتنا التربوية التعليمية في الوقت الراهن من كثير من المشكلات التي تعوق العملية التعليمية بوجه عام وتعيق أداء المعلم بوجه خاص، ونظراً لأن المعلم هو أكثر أعضاء المدرسة إحساساً بهذه المشكلات، ولديه خبرة أكثر في التعامل معها وإيجاد الحلول المناسبة لها، فمن الممكن أن تستغل هذه الإمكانات لدى المعلم في مشاركته في إجراء البحوث التربوية التي تحدث داخل حجرة الدراسة أو المدرسة أو البيئة المحلية، يمكنه إجراء هذه البحوث إما بمفرده أو بالاشتراك مع بعض أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية أو مراكز البحوث التربوية. وبناء على ذلك لكي يكون المعلم باحثاً خبيراً فمن الضروري أن تكون مفردات البحث التربوي ضمن برامج إعداده قبل الخدمة وبرامج تدريبه أثناء الخدمة.

4- دور المعلم كمكتشف للمواهب والقدرات الإبداعية لتلاميذه:

من الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم العصري بالتعاون مع جميع العاملين في المدرسة والمجتمع المحلي هو أن يهيئ الظروف البيئية التي تساعد على اكتشاف المواهب وتنميتها ورعايتها وتوجيهها لخدمة التلميذ والمجتمع الذي يعيش فيه. ومن ثم يجب عليه أن يكون على دراية وفهم لأساليب وأدوات كشف المواهب لدى تلاميذه ورعايتهم وتنمية هذه المواهب وتقويمها تقويماً علمياً موضوعياً.

وخاصة أن مرحلتي الطفولة والمراهقة من أكثر المراحل العمرية تفجراً بالمواهب والطاقات الإبداعية لدى الأفراد، وأن المجتمع في حاجة حتمية إلى موهبة وإبداع كل واحد منهم.

5- دور المعلم كمدير في العملية التدريسية:

وضّح أحد الباحثين دور المدرس كمدير للعملية التدريسية الصفية، إذ افترض في نموذجه عدداً من الوظائف المحددة، يمارسها المدرس أثناء تنفيذ العملية التدريسية، وفيما شرح موجز لهذا النموذج:

- **المعلم مخططاً لعملية التدريس:**

تتضمن عملية التخطيط صياغة الأهداف التدريسية في صورة قابلة للملاحظة والتقويم



والمدرس الكفء هو المُدرّب لممارسة مهارات التخطيط والصياغة وفق قدرات الطلبة واستعداداتهم المتنوعة. بالإضافة إلى قدرته على التخطيط لمواقف تستثير تفكيرهم، وإبداعهم عن طريق ما يعده وينظمه من مواقف وخبرات مثيرة للتفكير وحب الاستطلاع.

- **المعلم منظماً للخبرات وللبيئة التدريسية المناسبة:**

تتضمن عمليات التنظيم عدداً من المجالات هي: تنظيم الخبرات التعليمية والأحداث التدريسية، تنظيم الظروف البيئية للتعليم تنظيماً مقصوداً، تنظيم أدوار الطلبة في تفاعلاتهم مع الخبرات التي تعرض لهم أثناء التدريس، تنظيم استخدام التقنيات ووسائط الاتصال وأوقات استخدامها. وتهدف هذه العمليات مجتمعة إلى تحقيق الأهداف التدريسية.

- **المعلم قائداً للأنشطة والممارسات التدريسية:**

تتطلب قيادة الممارسات التدريسية وجود صفات شخصية لدى المدرس إذ يستطيع بما لديه من قدرات واستعدادات وسمات شخصية، لعب دور القائد لطلبته. ويُمن أن يُعزى تدني ظهور قيادات صفية طلابية إلى قلة النماذج القيادية المربية التي تعرض لهم في الصف والمدرسة، وضعف ممارسة المهارات القيادية فيما بينهم في ظل ممارسة بعض المعلمين لسلوكيات القمع والقهر، وتدريب التلاميذ على سلوك الامتثال والطاعة العمياء، لأنهم يفترضون أن الهدف من أسئلة الطلبة هو إحراج المدرسين ووضعهم في مواقف السخرية من قِبل الطلبة الآخرين. بالإضافة إلى اعتقاد بعض المدرسين أن ممارسات القمع والعنف تقلل من احتمالية ظهور سلوك التمرد من قِبل الطلبة.

- **المعلم ضابطاً للإجراءات التدريسية:**

تتطلب إدارة التّعلُّم الصفي وتنفيذه تنفيذاً فاعلاً أن يتمتع المدرس بصفة القدرة على الضبط والمراقبة الجيدة المربية، حتى يتسنى له تحقيق أهداف الدرس. إذ إن غياب عملية الضبط تجعل عملية التدريس عملية خالية من الانتظام. وعملية الضبط عملية مخططة ومُحددة بمعايير توجه حكم المعلم ورضاه عن خطوات سيره، وتحقق الدرجات التي تم تحديدها لقبول أداء الطلبة كناتج تعليمي، وعمليات الضبط عمليات واعية تضمن كفاءة المعلم في قدرته على متابعة تقدم سيره نحو النواتج. وتتحدد هذه النواتج عادة عن طريق مقارنة نقاط البدء بنقاط التحصيل التي حققها الطلبة في نهاية الموقف.

وتتطلب هذه العملية في بعض الأحيان إعداد خطة تصويبية، تقوم بتغيير وتعديل المسار التدريسي لكي يعود فيسير في طريق تحقيق الأهداف المنشودة. وتتضمن هذه الخطة غالباً: إدخال استراتيجية جديدة، أو خبرات جديدة، أو استعمال تقنيات تدريسية أكثر فعالية، أو استخدام أوراق عمل أكثر فعالية في إحداث تعلم لدى التلاميذ، ليتغير المسار الذي تم تخطيطه من قبل والتقدم نحو ما هو محدد من أهداف.

6- دور المعلم كمتعلم:

يبحث المعلم الجيد بشكل دائم عن طرائق عديدة ومتنوعة ليتعلم أكثر ويُحسِّن مهارات تدريسه، فالتعلم نشاط مستمر يتضمن إتقان مهارات ومفاهيم جديدة، ويمكن أن يُزيد المعلم من حساسيته للتحديات التي يواجهها من قِبل المتعلمين داخل غرفة الصف، وينبغي على كل معلم أن يكون واسع الاطلاع والممارسة لكل جديد في مجال التربية وطرق التدريس بشكل عام، ومجال تخصصه الأكاديمي بشكل خاص.

7- دور المعلم كمبدع في العملية التدريسية:

يتمثل إبداع المعلم في التدريس في مقدرته على طلاقة الأفكار الجديدة غير المألوفة وتطبيقها عمليا في مجال تخصصه، وفي قدرته على التجديد في طريقة عرض دروسه وتنفيذها وتقويمها، وفي تصميم الوسائل التعليمية المبتكرة، وفي المبادأة لإيجاد حلول ومقترحات للقضايا أو المشكلات التي تواجهه.

وممارسات المعلم الصفية يمكن أن تشجع المتعلمين على الإبداع، ومن أهم هذه الممارسات ما يلي:

1. احترام استجابات المتعلمين وأسئلتهم أيا كانت الأسئلة.
2. احترام أفكار التلاميذ الخيالية والعادية.
3. إشعار التلاميذ أن لأفكارهم قيمة مهما كانت بسيطة.
4. إعطاء المتعلمين فرص الممارسة والتجريب دون خوف من التقويم.
5. تشجيع التلاميذ على إدراك الأسباب والنتائج.

ويمكن أن يضاف إلى ما سبق توفير جو عملي واجتماعي متفاعل مفتوح، وبيئة تربوية واقعية ومرنة تتميز بالاستقصاء والبحث والتجريب وتبادل الآراء والأفكار.

وعلى جانب آخر، يكون المعلم معوقاً للإبداع في التدريس عندما يكون غير مقتنع بعملية

الإبداع وبأهميته كهدف تربوي، وعندما يكون غير مستعد لتلبية حاجات المتعلمين، وعندها لا يعرف طريقة بدء أو تقويم القدرات الإبداعية.

ويتحقق الإبداع في التدريس عندما يستخدم المعلم مداخل تساعد في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين، ومن مداخل التدريس الإبداعي: المداخل التي تعتمد على حل المشكلات، وعلى التعلم الذاتي، وعلى الألعاب واللعب الدرامي.

إن أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات أسلوب تدريس يوجه المتعلمين إلى الملاحظة وتعني معرفة الجوانب المختلفة للمشكلة، ومعالجة المشكلة بما يعين على تحديدها وبلورتها ومحاولة التوصل إلى الحلول الملائمة لها، وتقييم الأفكار وتعني النقد والحكم على الأفكار التي تم التوصل إليها والتي تمثل الحلول البديلة للمشكلة المطروحة.

وحلقة التفكير استراتيجية تدريسية تنمي إبداعات المتعلمين، لأنها تقوم على أن التفكير الصحيح لحل المشكلات تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء الحل وبعده. والحل يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة أوعدة مشكلات ويتم تنفيذ حلقة التفكير في خطوات تدريسية محددة.

والعصف الذهني أسلوب تدريسي يحفز على الإبداع، حيث تستمطر الأفكار التي يمكن أن تعالج الموضوع أو تحل المشكلة. إن المرحلة الأساسية لتنفيذ العصف الذهني هي جلسة عرض وتوليد الأفكار الجزئية وتغطيتها بالمناقشة، حيث تكتشف أفكار جديدة وتدمج أفكار موجودة.

والاكتشاف أسلوب تدريسي يعنى بتنمية قدرات التلميذ ومهاراته العقلية وذلك عندما يمارس نشاطاً عقلياً يتمثل في إعادة التنظيم والترتيب والتحويل. وهذا الأسلوب يتيح فرصاً أمام التلاميذ للتفكير المستقل والحصول على المعرفة بأنفسهم في موقف علمي متكامل، التلميذ فيه هو المكتشف وليس المنفذ.

والمتفحص للاعتبارات التي يجب مراعاتها عند استخدام لعب الأدوار كمدخل تدريسي، يمكن أن يتخذ من هذا المدخل استراتيجية للإبداع في التدريس، ففي هذا المدخل اختيار للمواقف التي ستمثل أدوارها بحيث تكون مواقف مقبولة لدى المتعلمين، ومناقشة حرة بعد انتهاء تمثيل الدور مباشرة، وتبادل الآراء حول مضمون الدور ومستوى أدائه.

والإبداع في التدريس بصرف النظر عن أساليبه، يتطلب القيام بإجراءات تدريسية متعددة ومتنوعة، والتوظيف المرن والواعي للمداخل التدريسية، والصياغة المتكاملة لتلك الإجراءات وهذه المداخل بما يحفز مصادر القدرة الإبداعية لدى المتعلمين .

8- دور المعلم كمقوّم لعملية التعلم:

إن مستوى التحصيل الجيّد في المجالات التربوية المتنوعة معرفية وجدانية ومهارية يعتبر هدفاً مرموقاً يسعى المعلم الناجح لمتابعته وتحقيقه مستخدماً كل أساليب التقنية وتكنولوجيا التعليم في رعاية مستوى تلاميذه التحصيلي على مدار العام الدراسي بل والأعوام الدراسية وذلك في مجال ما يدرسه من مناهج ومقررات.

فالمعلم الناجح هو الذي يوظف اللوائح المتعلقة بتقويم التلاميذ في المجالات المرفية والوجدانية والمهارية بشكل موجه وفعال ويلزمه في هذا المجال فتح السجلات اللازمة لتوثيق درجات التلاميذ حسب التعليمات هذا إضافة إلى فتح السجلات التراكمية لمتابعة سلوك التلاميذ وتقويمه كما ويتطلب منه أيضاً وضع الخطط اللازمة لمعالجة حالات الضعف وحفز حالات التفوق.

كما أن على المعلم في هذا المجال، القيام بأبحاث ودراسات إجرائية لحالات التأخر في مجالات التحصيل المعرفي أو المجالات السلوكية الأخرى متعاوناً بذلك مع زملائه وإدارة المدرسة ومع الأسرة. وتجدر الإشارة في هذا المجال أن يتبع المعلم الأساليب المتطورة والحديثة في مجالات القياس والتقويم ويجب أن يكون المعلم حاكماً نزيهاً وقاضياً عادلاً في تقويمه لطلابه.

9- دور المعلم كمرشد نفسي:

على الرغم من صعوبة قيام المعلم بدور إرشادي وتوجيهي للتلاميذ إلا أنه يجب عليه أن يكون ملاحظاً دقيقاً للسلوك الإنساني، كما يجب عليه أن يستجيب بشكل إيجابي عندما تعيق انفعالات التلميذ تعلمه ويجب عليه أيضاً معرفة الوقت المناسب لتحويل التلميذ للأخصائي النفسي طالباً المساعدة.

رابعاً: الكفايات اللازمة للمعلم ليقوم بأدواره:

يرى " فيفيان " الكفاية *Competencies* بمعناها الأوسع هي: "المعرفة المعمقة في مادة من المواد أو المهارة المعترف بها " ويشير " بريتيل " إلى أن الكفاية ما هي إلا " حالة الأداء أو الإنجاز المناسب لمهمة معينة " وهي ليست تفصيلية على وجه العموم، فالمرء يكون ذو كفاءة أولا يكون بالنسبة إلى إنجاز ما ينبغي تحقيقه، وليس بالنسبة إلى ما يؤديه آخرون.

ووفقاً لنتائج العديد من الدراسات والبحوث العملية، ومن خلال أراء الخبراء وأساتذة

التربية على أنه توجد مجموعة من الكفاءات او الكفايات يجب أن تتوافر في معلم الغد، ويمكن تصنيف هذه الكفايات إلى:

- الكفايات المرتبطة بسمات المعلم الكفء.
- الكفايات المرتبطة بالمهنة والتخصص.

الكفايات المرتبطة بشخصية المعلم:

ومن بين هذه الكفايات المتعلقة بالمعلم الكفء ما يلي:

- **المظهر العام:** من حيث الالتزام بالزي المناسب والبساطة والاعتدال في الملبس، والعناية بالنظافة الصحية والبدنية.
- **الصوت:** من حيث قوة الصوت ووضوحه والطلاقة اللغوية.
- **الاتزان الانفعالي** ويشمل الهدوء والقدرة على ضبط النفس والثقة بالنفس، والتواضع والشجاعة والجرأة في الحديث.
- **الموضوعية والامانة الفكرية** وتتضمن القدوة الحسنة، العدالة، واحترام الفروق الفردية في قدرات التلاميذ.
- **الانضباط** ويشمل الانضباط في تطبيق القواعد والقوانين، والالتزام، والمواظبة والصبر، والتمسك بالقيم والمبادئ الدينية، والتعاطف مع لآخرين، وسعة الصدر، واحترام أراء الآخرين، وقوة الملاحظة، والقدرة على القيادة، وحب العمل والنظام والتعاون مع الآخرين.

الكفايات المرتبطة بالمهنة والتخصص:

المعلم الذي نريده هو نموذج في العملية التعليمية، وموجه ومرشد وميسر، ومقوم. ينبغي عليه أن يمتلك الكفايات التدريسية والنشاطات التعليمية الصفية المتعددة، والمتنوعة، نجملها فيما يأتي:

1. التخطيط:

- يحدد حاجات التلاميذ بما يتلاءم، وخصائصهم العمرية.
- يحدد الأهداف التعليمية الخاصة بموضوع الدرس.



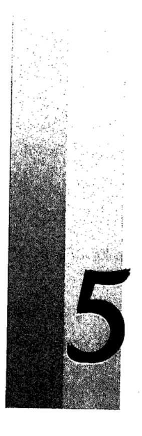
- يصنف الأهداف التعليمية: إلى أهداف معرفية، أهداف وجدانية، أهداف نفسحركية.
- يحلل محتوى المادة التعليمية.
- يحدد الخبرات التعليمية السابقة المرتبطة بأهداف الدرس.
- يخطط للاختبارات الشخصية.
- يختار أساليب التدريس المناسبة.
- يحدد الأنشطة التعليمية الملائمة لقدرات التلاميذ.
- يحدد الوسائل التعليمية الملائمة.
- يعد خطة يومية تتوافق مع الخطة السنوية.
- يختار أساليب التقويم المناسبة.

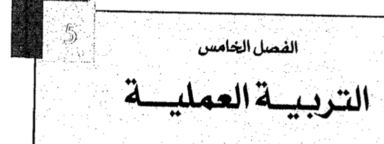
2. التنفيذ:

- يقدم المادة الدراسية بشكل واضح، وبتسلسل منطقي.
- يستخدم أساليب تدريس تلائم الموقف التعليمي.
- يوفر ظروفاً تسمح للتلاميذ بالقيام بأداء المهارات التعليمية فرادى، أوفي مجموعات.
- يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ في ضوء قدراتهم وحاجاتهم.
- يهتم بإكساب التلاميذ القيم والاتجاهات الإيجابية.
- ينوع في الأنشطة التعليمية ذات الصلة بشكل يتناسب واستعداد التلاميذ.
- يحافظ على انتباه التلاميذ أثناء الشرح.
- يستثير دافعية التلاميذ، واهتماماتهم بالتعلم الجديد في بداية الدرس وفي أثنائه.
- يقدم أنواعاً مختلفة من التعزيزات المادية، والمعنوية المرغوبة، والفورية للتلاميذ عندما يمارس أحدهم سلوكاً مرغوباً فيه.
- يستخدم الأدوات والوسائل في إطار الموقف التعليمي.
- يستخدم في تدريسه لغة واضحة سليمة للتلاميذ.
- يستخدم في تدريسه مهارات التواصل اللفظية، وغير اللفظية لتيسير عملية تعلم التلاميذ.
- يستخدم مبادئ تعديل السلوك الإيجابي لتلاميذ.
- يذلل الصعوبات أو المعوقات التي تحول دون فاعلية التواصل.

3. **التقويم:**

- إعداد الاختبارات التي تناسب لأهداف الموضوعة.
- يستخدم أساليب، وأدوات القياس والتقويم التي تناسب قياس وتقويم المهارات التعليمية.
- يستخدم النتائج التي توصل إليها بواسطة أدوات القياس المختلفة في تحديد نواحي الضعف والقوة لدى التلاميذ.
- يخطط لإجراءات علاجية في ضوء التغذية الراجعة.
- يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة من خطوات العملية التعليمية.
- يستخدم التقويم التراكمي الختامي الذي يحدث في نهاية كل موقف تعليمي.





الفصل الخامس

التربيـــة العمليـــة

الأهداف الإجرائية:

بعد دراسة هذا الفصل يجب أن يكون الدارس قادراً على أن:

- *يشرح ماهية التربية العملية*
- *يذكر أهمية التربية العملية في برامج إعداد المعلم.*
- *يحدد الأهداف المرجوة من التربية العملية.*
- *يوضح الأسس والمبادئ التي ترتكز عليها التربية العملية.*
- *يتبع المراحل التي تمر بها التربية العملية.*
- *يشرح الصعوبات والمشكلات اللتي تواجه التربية العملية*

مقدمة:

تعد التربية العملية ركناً أساسياً من أركان برامج إعداد المعلمين مهنيا داخل كليات التربية. والتي تعتمد على دعامتين أساسيتين هما:

- **الدعامة الأولى:** الاستعدادات والميول الفطرية لدى الطالب/المعلم، كقوة الشخصية، وصوت واضح النبرات وقوي، والقدرة على ضبط النفس، وحضور البديهة وسرعة التصرف في المواقف الفجائية.

- **الدعامة الثانية:** في الإعداد المهني، وهذا يتطلب إعداد الطالب/ المعلم في المادة التي سيوكل له أمر تعليمها، وأحاطه بها إحاطة واسعة عميقة في مرحلة الإعداد أوبعد التخرج، كما يتطلب هذا الإعداد الدراسة لعلم النفس ونظرياته وغير ذلك من العلوم المتصلة بالتربية.

ولذلك فإن إعداد المعلم إعداداً أكاديمياً يعتبر البداية الحقيقية لإعداد المعلمين ومن ثم فإن التربية العملية جزء أساسي من هذا الإعداد من خلال برنامج متكامل مخطط له، يمر الطالب/المعلم بجميع مراحله بشكل منتظم ودقيق، حيث يتدرج من خلاله على مهارات عملية محددة لا يمكن إدقانها إلا من خلال ممارسة عملية متكاملة.

أولا: ماهية التربية العملية:

تعددت مفاهيم " التربية العملية " وتتطورت بتطور مراحل إعداد المعلم عبر التاريخ، وفيما يلي استعراض لاهم هذه المفاهيم:

التربية العملية هي " فن طريقة التعليم ":

ارتبطت التربية العملية في بداية ظهورها في العالم العربي بإنشاء أول دار للمعلمين في مصر عام *1874*، حيث نصت لائحتها على أن يقوم الطالب/المعلم بدراسة " فن طريقة التعليم " كأحد العلوم الأساسية بجانب العلوم الأخرى مثل اللغة العربية، والدين، واللغات الأجنبية. وكان هذا العلم " فن طريقة التعليم " يتم تعلمه بواقع ثلاثة ساعات أسبوعيا للسنة الأولى والثانية، أما في السنة الثالثة يدرسون طريقة التعليم ومدتها أيضا ثلاث ساعات.

التربية العملية جزء من " علم البيداجوجيا ":

في عام *1890* صدر قرار من نظارة المعارف المصرية بإدخال " علم البيداجوجيا " في معاهد إعداد المعلمين، ويهدف هذا العلم إلى تجهيز الطالب/المعلم كي يكون قادراً على تحضير الدروس وتعليمه ووضع الامتحانات للتلاميذ.

وفى ضوء القرار السابق أصبحت حصص التربية العملية تؤخذ من الحصص المقررة للبيداجوجيا، حيث بدأت بساعة واحدة فقط في الأسبوع، وفي السنة الثانية يمرن فيها الطالب/ المعلم على الدروس في الفصول، وفي السنة الثالثة مدتها ثلاثة ساعات في الأسبوع يتمرن فيها الطالب/المعلم على التدريس في فصول مدرسة ابتدائية تحت مراقبة مدرس من التربية ومعلم الفصل، على أن يدرس درساً في الأسبوع بهدف التقييم، ودرسا آخر في الأسبوع بحضور مدرس فن التربية.

التربية العملية " علم مستقل ":

مع إنتشار كليات التربية في مصر وفي العالم العربى التى بدأت في عام *1970/69* أصبحت التربية العملية تؤخذ كمادة مستقلة ضمن باقى المواد التى تدرس للطالب/المعلم داخل تلك المعاهد والكليات بجانب علم النفس وتاريخ التربية، والتربية البدنية، وبدأت البحوث المختلفة في هذا المجال وفي طرق التدريس بأنواعها المختلفة.

التربية العملية في الوقت الحاضر:

يمكن أن نجعل مفهوم التربية العملية في الوقت الراهن بأنه مجمل الأنشطة والخبرات



التطبيقية التي تنظم في إطار برامج إعداد المعلمين وإعدادهم، والتي تهدف إلى إكساب الطالب المعلم الكفايات المسلكية اللازمة التي يحتاج إليها لاداء مهامه التعليمية.

ولقد عرف البعض التربية العملية " تعريفاً إجرائيا " على النحو التالي:

" هي برنامج تدريبي علمي تقدمه كليات التربية (إعداد المعلمين) على مدى فترة زمنية محددة وتحت إشرافها حيث يهدف هذا البرنامج إلى إتاحة الفرصة لطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية، تطبيقا عمليا في اثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلي في المدرسة، الأمر الذي يعمل على تحقيق الألفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية من جهة، كما يعمل على إكسابهم الخبرات التربوية المتنوعة في الجوانب المهارية والانفعالية من جهة اخرى.

ثانيا: أهمية التربية العملية:

تحتل التربية العملية مركزاً محورياً في برامج إعداد المعلمين بل يجب أن ينظر إليها على إنها برنامج متكامل يوازي في أهميته برنامج الدراسة النظرية، وهي المعيار الحقيقي للحكم على مدى نجاح برامج الإعداد.

وتتمثل أهمية التربية العملية في النقاط الآتية:

1- تعد التربية العملية حلقة الوصل بين الجانبين الأساسيين في عمل كليات التربية وهما: الجانب الأكاديمي والجانب التربوي، والحقيقة أنه لا يمكن عند إعداد معلم الغد الفصل بين الجانبين السابقين، إذ ينبغي أن تشمل خطة لإعداد الجانب التربوي الذي يساعد المعلم على تطوير المادة العلمية تبعاً لحاجات وخصائص ومطالب نماء المتعلمين، ولا يستقيم هذا الجانب بدون مادة علمية يستند إليها المعلم في عمله، وهذا لا يتم إلا من خلال الجانب العلمي. ولذلك لابد أن ندمج بين الجانبين السابقين في ثوب واحد هو الموقف التدريبي، ويتحقق ذلك من خلال التربية العملية

2- أنها تؤهل الطالب لاكتساب بعض المهارات الأساسية للتدريس مثل: تحضير الدروس، وكيفية عرض الموضوعات الدراسية، وإثارة دافعية التلاميذ وأساليب التعزيز المختلفة وكيفية إدارة المناقشة داخل الفصل وإجراء عمليات التقويم لدروسه، وغيرها من المهارات اللازمة للمعلم الناجح.

3- أنها تعرض الطالب المعلم لتغيرات في سماته الشخصية، حيث يتحول خلال فترة قصيرة من دور الطالب إلى دور المعلم والقائد والمسئول.

4- تعمل على تطوير مهارة الطالب المعلم الخاصة بالتقييم الذاتي لقدراته ومدى تقدمه في التدريس ثم تطوير ما يلزم على أساس ذاتي.

5- تتيح التربية العملية للطالب/ المعلم فرصة فريدة لتنمية:

أ. علاقة العمل المباشرة بينه وبين كل من:

- المشرف المسئول عن التربية العملية.
- أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة المضيفة.
- إدارة المدرسة الممثلة في مدير المدرسة والإداريين وكذا الفنيين ممن يعملون في المدرسة في المعامل المختلفة.
- زملائه من الطلاب في نفس المدرسة.

ب. علاقة تعاون مثمرة ومفيدة بين كل عناصر العملية التعليمية بالمدرسة من ناحية وبين الطالب/المعلم وبين تلاميذ المدرسة الذين يتعلمون علي يديه من ناحية أخرى.

6- ينال الطالب/المعلم قسطاً وافراً من التوجيهات على يد المشرف المسئول عن توجيهه، أيضا قد ينال توجيهات جانبية مفيدة من كل من مدير المدرسة ومدرسي المدرسة وكذلك من زملائه وهذا كله يساعد على نمائه المهني.

7- تعتبر التربية العملية الميدان الحقيقي الذي من خلاله يتعرف الطالب / المعلم على مشكلات الميدان التربوي، وليعرف بالتالي على أساليب وطرائق حل تلك المشكلات.

8- يتعرض الطالب/ المعلم إلى خبرات إدارية مختلفة من خلال مدير المدرسة من نظم ولوائح وأمور الضبط والربط اللازم لسير العملية التربوية، والعلاقة التنظيمية التي تربط عناصر الإدارة بهيئة التدريس.

9- تشكل عملية التدريب في التربية العملية تغذية راجعة للطالب/ المعلم حول النظريات التي درسها في الجامعة نظريا، فيحكم على المعارف والمهارات، والاتجاهات التي اكتسبها في دراسته النظرية.

10- يشعر الطالب/المعلم بالأمن والثقة بنفسه في أثناء مواجهة الموقف التعليمي لانه يتعرض لهذه المواقف تدريجيا بالإضافة إلى وجود إشراف مباشر عليه سواء كان من مدرس التطبيق، أو من الجامعة، أو من كليهما، وأن أخطاءه كمتدرب متوقعة ومغفورة وإنه سيجد هيئة الإشراف والإرشاد لتصحيح ذلك. وبالتالي فإن خطواته تكون واثقة ومشجعة يطمئن إليها دون رهبة أوخوف.

11- تساعد التربية العملية الطالب/المعلم على تكوين اتجاهه نحو مهنة التدريس من ناحية ومن ناحية أخرى تساعد على تكوين أسلوب خاص به في التدريس وبلورة فلسفته التربوية كما تساعد على تنظيم الوقت واحترامه، وتحديد المشكلات والبحث عن حلول مناسبة لها.

وهكذا يتضح لنا أن التربية العملية لا تقدم للطالب المعلم إجابات جاهزة عن كل ما يطرحه من أسئلة، ولكنها تؤهله لأن يكون قادراً على أن يتعلم بنفسه من المواقف المختلفة باستمرار. وأن يعلم نفسه ليصبح معلماً أفضل. إنها لا تعرض له أنماط جامدة محددة بعينها للتدريس ليقلدها ويكررها إلى أن يتعلمها، ولكنها تسمح له أن يختبر بنفسه صحة المبادئ والنظريات التي درسها بكليته في محك العمل الفعلي، وأن يكوّن اتجاهاته وينمي مهاراته بالتعامل مع التلاميذ على أساس خبراته الفعلية المباشرة في مواقف التعليم والتعلم التي يتفاعل فيها داخل المدرسة وفي أثناء هذه الفترة من تدريبه.

ثالثا: أهداف التربية العملية:

إن الغاية والمطلب الأساسي من التربية العملية في برامج إعداد المعلم في كليات التربية هو تنمية أدوار ومهارات معلم الغد من خلال إطار وظيفي يرتكز على نظرة واعية سليمة عن المنظومة التربوية بكل أبعادها ودور المعلم فيها. ويمكن إجمال أدوار المعلم من خلال خمسة أهداف أساسية تهدف التربية العملية على تنميتها لدى الطالب/ المعلم وهي:

1- التمكن من المهارات اللازمة للقيام بالتدريس داخل الفصل:

ويتم تحقيق هذا الهدف الاساسى وذلك من خلال مجموعة من الأهداف الفرعية أهمها ما يلي:

- تمكين الطالب/المعلم من الجانب التطبيقي لمادة تخصصه.
- تمكين الطالب/المعلم من تحضير دروسه في كراسة التحضير بطريقة صحيحة.
- اكتساب مهارة تهيئة التلاميذ للدرس ذهنياً ونفسياً وفيزيقياً.
- اكتساب مهارة ربط المعلومات السابقة لدى التلاميذ بالمعلومات الحالية.
- اكتساب مهارة عرض الدرس في عناصر مترابطة.
- اكتساب مهارة توصيل التلاميذ المادة الدراسية وتدريبهم على تطبيق المعلومات.
- اكتساب مهارة استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.

- اكتساب مهارة تنظيم ووضوح الملخص السبوري.
- اكتساب مهارة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- اكتساب مهارة إثارة اهتمام التلاميذ طوال الدرس بالعديد من الأساليب.
- اكتساب مهارة إشراك التلاميذ في الدرس بإيجابية.
- اكتساب مهارة استخدام أساليب التعزيز المادية والمعنوية.
- اكتساب مهارة استخدام العديد من طرق التدريس الفعالة.
- اكتساب مهارة تقويم عناصر الدرس والتأكد من تحقيق الأهداف السلوكية للدرس.
- اكتساب مهارة صياغة الأسئلة واستخدامها وتوزيعها خلال الدرس.
- اكتساب مهارة الاهتمام بتوجيه التلاميذ نحو البحث والإطلاع والنشاط الخارجي.
- اكتساب مهارة ربط عناصر الدرس بالبيئة المحيطة بالتلاميذ.

2. **تنمية الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس:**

من المؤكد أن النجاح في مهنة التدريس يستلزم من الطالب/المعلم اكتساب الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس وتنمية هذا الاتجاه لديه، لما لذلك من آثار إيجابية على نجاحه كمعلم، ويتم تحقيق هذا الهدف الاساسي من خلال مجموعة من الأهداف الفرعية أهمها ما يلي:

- المحافظة على مواعيد المدرسة والالتزام ببدء وانتهاء الحصص.
- المحافظة على النظام المدرسي وحث الزملاء على الالتزام به.
- الشعور بالسعادة والرضا أثناء القيام بكل ما يكلف به من واجباته التعليمية
- إيمان وفهم بكل مسئولياته وبدوره القيادي.
- رغبة قوية ودافعية داخلية كبيرة في تحقيق أدواره كمعلم.
- حفز الغير من زملاء التربية العملية للعلم التربوي وإتقانه.
- يضع دائما نصب عينه انه قدوة لتلاميذه.
- لديه رغبة أكيدة في النمو الذاتي علمياً ومهنياً وثقافياً وشخصياً.

3. إحداث تغيرات موجبة في شخصية الطالب المعلم:

ينتقل الطالب المعلم من خلال التجربة العملية من طالب تابع إلى معلم متبوع، ولذا يجب أن تحدث في شخصيته تغيرات موجبة تناسب موقفه الجديد. ويتم تحقيق هذا الهدف الأساسي وذلك من خلال مجموعة من الأهداف الفرعية أهمها ما يلي:

- تدريب الطالب المعلم على اتزان الشخصية.
- تدريب الطالب المعلم على دقة الملاحظة.
- تدريب الطالب المعلم على الصبر وتحمل المشكلات والمواقف المتوترة.
- تدريب الطالب المعلم على الاهتمام بالمظهر العام اللائق.
- تدريب الطالب المعلم على تحمل المسئوليات والترحيب بها.
- تدريب الطالب المعلم على الاهتمام بوضوح الصوت واستخدامه بنجاح.
- تدريب الطالب المعلم على إقامة العديد من العلاقات الجيدة.
- تدريب الطالب المعلم على النقد الموضوعي لزملائه وتقبل الند منهم.
- تدريب الطالب المعلم على التصرف بلباقة في المواقف الحرجة.
- تدريب الطالب المعلم على تنمية صفة الحماسة والجدية للوصول إلى الأهداف.

4. المساهمة بفعالية في على الأنشطة المدرسية المختلفة:

- إن النشاط المدرسي على اختلاف أنواعه جزء مكمل للحياة المدرسية والمنهج الحديث لا يفرق بين الدراسة والعمل داخل الفصل وخارجه، فكلاهما مكمل للآخر، وهما يهدفان إلى نمو التلميذ نمواً شاملاً متزناً في جميع جوانبه: الروحية والعقلية والبدنية والنفسية والاجتماعية، ولذلك يتعين على الطالب المعلم أن يؤمن بدور النشاط الطلابي الفعال في تربية النشيء، وأن يساهم فيه قدر الإمكان. ويتم تحقيق هذا الهدف الأساسي من خلال مجموعة من الأهداف الفرعية أهمها ما يلي:
- التعرف على أوجه النشاط المختلفة في المدرسة، سواء أكانت أنشطة دينية أم اجتماعية أم ثقافية أم فنية أم علمية أم رياضية.
- المساهمة في بعض أوجه هذه الأنشطة المدرسية حسب الميول والاستعدادات والقدرات، وتحمل كل المسئوليات التى تقع على عاتقه في هذا الصدد.

- التعرف على المشكلات التى تواجه الأنشطة المدرسية والعمل على حلها.
- العمل على اكتساب الخبرات المتنوعة من المشرفين الذين يتولون الإشراف على هذه الأنشطة.

5. **الإطلاع على أدوار ومسئوليات الإدارة المدرسية:**

إن التربية العملية الميدانية فرصة لكي يتعرف الطالب المعلم على بعض خصائص النظام المدرسي، ويدرك عمليا أهمية الإدارة المدرسية المنوطة لها. ويتم تحقيق هذا الهدف الأساسي من خلال مجموعة من الأهداف الفرعية أهمها ما يلي:

- تعرف الطالب/ المعلم على النظام المدرسي بوجه عام.
- تعرفه على مهام وواجبات مدير المدرسة: الإدارية والإشرافية والتقويمية، وكيفية قيامه بهذه المهام وتلك الواجبات.
- تعرفه على أدوار وواجبات الهيئة المعاونة لمدير المدرسة (وكلاء، مشرفين)
- تعرفه على أدوار وواجبات الهيئة الإدارية بالمدرسة (سكرتير، أمين مخزن، موظفين).
- تعرفه على الجدول المدرسي وكيفية تنفيذه، وأيضا كيفية التغلب على المشكلات التي تظهر عند تطبيق الجدول.

رابعا: أسس ومبادئ التربية العملية:

ترتكز التربية العملية على مجموعة من الأسس والمبادئ لكي تصل لتحقيق أهدافها المنشودة. ومن أهم هذه الأسس وتلك المبادئ ما يلي:

- اعتبار التربية العملية جزءاً أساسياً من مكونات برامج إعداد المعلم، حيث تهدف إلى إفساح المجال أمام الطالب/ المعلم كي يتعرف على واقع العملية التعليمية ويختبر قدرته على التدريس والقيام بأدوار المعلم المختلفة.
- التخطيط المسبق الفعال للتربية العملية من قبل المسئولين والمشرفين واختيار المدارس المتعاونة والمتفهمة لدور هذه التربية العملية في مجال إعداد المعلم من الأمور الهامة لتحقيق الأهداف المنشودة منها.
- شمولية برنامج التربية العملية لتنمية جميع جوانب ومهارات الطالب/المعلم سواء داخل الفصل– من مهارات تدريبية– أوداخل المدرسة– بتفاعله مع أنشطة المدرسة وتجاوبه مع الإدارة المدرسية– أساس لنجاح هذا البرنامج وتحقيق أهدافه.

- توفر الإمكانيات البشرية والمادية مثل: المشرف المتخصص والمعلم المتعاون والمسئولين في الكلية ومدرسة التدريب، والمكافآت المالية المناسبة من الأمور الضرورية لنجاح التربية العملية وتحقيق أهدافها المنشودة.
- التعاون المثمر والمستمر بين القائمين بالتخطيط والتنفيذ والإشراف على التربية العملية ضروري لتحقيق أهدافها المرجوة.
- وضوح أهداف التربية العملية لدى كل المسئولين والقائمين على الإشراف والطلاب المعلمين شرط ضروري لتحقيق هذه الأهداف.
- تهيئة الطالب/ المعلم ذهنياً ونفسياً من قبل مشرفه قبل الدخول في تجربة التربية العملية ضرورية لنجاح الطالب المعلم في هذه التجربة حيث يتعرف من مشرفه على أهمية وأهداف ومراحل التربية العملية وكيفية النجاح في هذه التجربة.
- المشاهدة والملاحظة الواعية ركن أساسي في برنامج التربية العملية التى تتضمن أهدافه تنمية القدرة على المشاهدة المنظمة الهادفة والملاحظة الواعية الذكية لدى الطالب/ المعلم.
- مراعاة مشرف التربية العملية على الطلاب المعلمين ما بينهم من فروق فردية سواء في مجال مهارات التدريس أو التعامل مع الهيئة المدرسية أو الإشراف في الأنشطة المدرسية، من مبادئ وأسس نجاح التربية العملية.
- تعد عملية تقويم الطلاب/المعلمين (من قبل: المشرف والمدرس المتعاون والزملاء وتقويم ذاتي من قبل الطالب/ المعلم نفسه) ركن أساسي من أركان التربية العملية. وينبغي أن يشمل هذا التقويم كل ما يقوم به الطالب /المعلم داخل جدران المدرسة المضيفة، حتى يستفيد من معرفة جوانب القوة والضعف لديه في تحسين أدائه في المواقف التالية.

خامسا:مراحل التربية العملية:

إن برنامج التربية الميدانية التي تقوم كليات التربية بتنفيذه ينبغي أن يتضمن ثمانية مراحل أساسية على النحو الآتي:

- **المرحلة الأولى:** مرحلة التهيئة المعرفية للطالب المعلم.
- **المرحلة الثانية:** مرحلة مشاهدة أفلام الفيديو المسجلة.
- **المرحلة الثالثة:** مرحلة التدريس المصغر.
- **المرحلة الرابعة:** مرحلة المشاهدات الحية داخل مدرسة التدريب.

■ المرحلة الخامسة: مرحلة المشاركة في التدريس مع المعلم الأساسي للفصل.

■ المرحلة السادسة: مرحلة التدريس الفعلي.

■ المرحلة السابعة: مرحلة التقويم والنقد البناء للتدريس.

■ المرحلة الثامنة: مرحلة التقويم الشامل للتربية العملية الميدانية.

المرحلة الأولى: التهيئة المعرفية للطالب المعلم:

في هذه المرحلة يجتمع المشرف المختص بالتربية العملية بمجموعة الطلاب/المعلمين الطالب المعلم حيث يتم تعريفهم بطبيعة التربية العملية، وتزويدهم بمجموعة من المعلومات حول التربية العملية، وتضمن هذه المعلومات الموضوعات التالية:

1- ماهية التربية العملية الميدانية.

2- دور التربية العملية في إعداد معلم الغد.

3- الأهداف المرجو تحقيقها من تجربة التربية العملية.

4- عناصر التربية العملية وأدوار كل منهم والتي تشمل:

■ الطالب المعلم *Student Teacher*.

■ المشرف عليه.

■ المعلم المتعاون (مدرس الفصل).

■ مدير المدرسة.

5- مجموعة الكفايات اللازم توافرها لدى الطالب/المعلم قبل أن يبدأ ممارسة مهامه في مجال التربية العملية.

6- العلاقة التنظيمية التى تربط الطالب/المعلم مع كل من يتصل بهم في مجال التربية العملية:

■ المشرف. ■ المعلم المتعاون. ■ الزملاء من الطلاب المعلمين.

■ مدير المدرسة. ■ معلمي المدرسة. ■ تلاميذ المدرسة.

7- طبيعة المنظومة التعليمية وكيفية الاندماج مع أسرة المدرسة واتباع هذا النظام؟

8- الأنشطة المدرسية المتنوعة، وكيفية مساهمة الطالب/المعلم بها.

9- مرحلة التقويم في التربية العملية ومعايير التقويم وكيفية الاستفادة منها في تحسين مهارة التدريس.

المرحلة الثانية: مشاهدة أفلام الفيديو المسجلة:

بعد مرحلة التهيئة المعرفية للطالب/ المعلم تأتي مرحلة أخرى من التهيئة أعمق من الأولى وهي مرحلة المشاهدات المتلفزة، حيث يعد التلفاز التعليمي *Instructional Television* والفيديو كاست *Videocassette* من أهم إنجازات التكنولوجيا الحديثة، لما لهذه الأجهزة من مميزات في العملية التعليمية من أهمها ما يلي:

أ- المقدرة الفائقة على جذب انتباه المشاهدين *Attention* نظراً لأنها تركز على استغلال العديد من الحواس لديهم.

ب- المقدرة الفائقة على نقل الأفكار والمفاهيم والتعبير عنها بوضوح نظراً لقدرتها الكبيرة في التغلب على عوائق الاتصال الفكري بالاستخدام الفعال والتنويع *Variation*.

ج- ملاءمتها لحاجات المتعلمين ودوافعهم *Needs & Motives* وقدرتها على إشباع الحاجات الكامنة، واستغلال الدوافع واستثاراتها لتحقيق التعلم لديهم، وقدرتها على عرض سلوكيات التعليم كل على حدة.

ولقد نادى كثير من التربويين والباحثين في دراساتهم بتطوير أساليب نظم التحليل المختلفة داخل الفصول الدراسية وأثناء التفاعل بين المعلم وتلاميذه، مثل دراسات فلاندرز *Flanders* للتفاعل اللفظي التي تناولت تحليل كلام المعلم وكلام التلميذ، ودراسة جاليكر *Gallagher* التي حللت أنواع الأسئلة الصفية التي تتم داخل الفصول، ودراسة جالاوى *Galloway* التي تناولت التواصل غير اللفظي بين المعلم وتلاميذه داخل الفصل.

ولقد وجد القائمون بهذه الدراسات أنهم بحاجة إلى القيام بتسجيلات صوتية صورية لكي يتمكنوا من تحليلها بصورة أدق من تسجيلها بأنفسهم في أثناء وجودهم داخل الفصل. ولقد أكد سمث *Smith* في كتابه "معلمون للعالم الحقيقي" *Teachers for the Roal World* ليس فقط على استخدام المواقف الصفية الحقيقية في إعداد المعلمين، بل إلى استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة لتسجيل وحفظ واسترجاع هذه المواقف التعليمية بعد تصويرها وتسجيلها صوتا وصورة وخاصة لمعلمين يشهد لهم بالكفاءة العالية.

وأدت هذه الاتجاهات والدعوات إلى ظهور العديد من نماذج التدريس *Models of Teaching* التي تعرض للطالب المعلم استراتيجيات تدريسية متنوعة، تمكنه عن طريق المشاهدة المتلفزة لها أن يتعرف ويختار ما يراه مناسبا له من هذه النماذج التدريسية.

إن مشاهدة الطالب المعلم لهذه النماذج التدريسية بواسطة أجهزة الفيديوو التلفاز التعليمي سوف تمنحه قدراً جيداً من الخبرة يمكن الاستفادة منه قبل أن يبدأ تجربة التربية العملية الميدانية.

المرحلة الثالثة: التدريس المصغر: *Micro-Teaching*

يعتبر التدريس المصغر أداة متقدمة تهدف إلى إتاحة الفرصة للطالب المعلم للتدريب على الأنشطة التعليمية وإكسابه المهارات التدريسية المنشودة، وكذلك خوض هذا الطالب/ المعلم تجربة التدريس الفعلي في المدارس (كما يمكن استخدام نقد التدريس المصغر في أثناء فترة التربية العملية لإكساب الطالب المعلم بعض المهارات التى وجدها المشرف على مستوى ضعيف عن تدريسه الفعلي للتلاميذ).

والتدريس المصغر *Micro-Teaching* أسلوب حديث وفعال في إعداد وتدريب المعلم. ولقد تم تصميم أول دورة للتدريس المصغر في جامعة ستانفورد *Stanford* بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام *1960*. حيث ظهرت في هذا الوقت برامج إعداد للمعلم حديثة قائمة على التدريس كمهارات تكنيكية *Teaching as A technical skills* والتي جاءت كرد فعل لعديد من البحوث التربوية التى أجريت في مجال إعداد المعلم والتي أثبتت بما لا يدع مجالا للشك أن البرامج التقليدية في إعداد المعلم التى تقوم على المقررات الدراسية من ناحية والتربية العملية بصورتها التقليدية من ناحية أخرى لم تعد تفي بحاجات المجتمع ومتطلباته من حيث تخريج معلم كفء قادر على القيام بأدواره وتحمل مسئولياته المتغيرة إزاء التطورات الحضارية المعاصرة.

ففي دراسة ناجل وريتمان *Nagel & Richman* اتضح أن معامل الارتباط بين النجاح في إعداد المواد الدراسية –التخصصية فيها والتربوية– والنجاح في التربية العملية ضعيف جداً *(0.02)* كما أثبتت دراسة فراى وإليس *Frey & Ellis* أن المفاهيم النفسية التي تلقاها الطلاب المعلمون في مقرر لعلم النفس لم تساعدهم على التطبيق العملي في حجرة الدراسة. كما قام كل من بوسل ومودي *Bausell & Moody* بدراسة لمقارنة تدريس طلاب معلمين أكملوا دراسة المواد التربوية وبين طلاب لم يبدءوا في دراسة هذه المواد بعد، فوجد الباحثان أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل تلاميذ كل من الفريقين، وتوصل الباحثان إلى نتيجة مؤداها أن برامج إعداد المعلم التقليدية لا تؤدي إلى زيادة في تحصيل التلاميذ الدارسين.

ويمكن ان نعرف التدريس المصغر بانه: ممارسة حقيقية للتدريس على مقياس مصغر من

حجم الصف، وفي وقت التعليم، وهو مصمم لتنمية مهارات جديدة وتنقيح وتطوير مهارات سابقة.

فالتدريس المصغر تدريس حقيقي ذو أبعاد مصغرة، حيث يقوم الطالب المعلم بتدريس درس مصغر محدد الأهداف –هدف أوهدفان– لمجموعة صغيرة من المتعلمين– من زملاء الطالب المعلم يتراوح عددهم من 5– 10 أشخاص– لمدة قصيرة من الزمن– تتراوح من 5– 10 دقيقة– عادة ما يتم تسجيل هذه الدروس بكاميرا الفيديو وإعادة المشاهدة للاستفادة من النقد أبناء للمشرف والزملاء وللطالب المعلم نفسه (نقد ذاتي). ويعيد الطالب المعلم تدريسه مرة أخرى للاستفادة من التغذية الراجعة *Feed back* الناتجة من عمليات النقد في محاولة لتحسين مهاراته المستهدفة وتحسين أدائه.

ويمكن تحديد مراحل التدريس المصغر لطالب معلم كما يلي: التخطيط للتدريس – التدريس– الملاحظة من قبل المشرف والزملاء – التسجيل بالفيديو– نقد المشرف والزملاء والنقد الذاتي مع إعادة المشاهدة التنويه إلى تطوير المهارات التدريسية المستهدفة من قبل المشرف والزملاء.

الأسس التي يرتكز عليها التدريس المصغر:

أهم الأسس التي يرتكز عليها التدريس المصغر ما يلي:

1– أنه تدريس حقيقي يجري فيه تعليم جدي بالرغم من أن الوضع التعليمي في الدرس وضع مصطنع، بمعنى أن المعلم وتلاميذه (زملاءه) يعملون في وضع تدريبي *Practice Situation*.

2– يقلل التدريس المصغر من أثر التعقيدات التي تنشأ في التدريس العادي، وذلك بسبب تخفيض حجم الدرس، وهذا يشمل المدة التي يستغرقها الدرس، وكذلك عدد التلاميذ الذين يتلقونه.

3– في التدريس المصغر يكون التدريب مركزاً على مهارة محددة من مهارات التدريس ينصب الدرس على أدائها مثل: التقويم للدرس أو طرح الأسئلة أو المناقشة أو التعزيز، وغيرها من مهارات التدريس.

4– يسمح التدريس المصغر بالمراقبة المتزايدة للممارسة ودقة الملاحظة لها ،ويتيح درجة عالية من السيطرة على برنامج التدريب، كما يعالج بمهارة عناصر الوقت والتفاعل مع التلاميذ والمناقشة وعوامل عديدة أخرى.

5- يوسع التعليم المصغر إلى حد كبير البعد القائم على معرفة النتائج والتغذية الراجعة في التدريس، إذ بعد تدريس درس مصغر يشرع الطالب المعلم المتدرب في عملية نقد شاملة لما قام به، ثم إعادة التدريس لتنمية المهارات وتحسين الأداء.

المهارات التي يمكن تنميتها من خلال التدريس المصغر:

إن معظم المؤسسات التربوية تكاد تتفق على مجموعة من المهارات يمكن تنميتها في الطالب/المعلم عن طريق استخدام التدريس المصغر، ويمكن إيجاز هذه المهارات فيما يلي:

1- مهارة تهيئة الموقف التعليمي:

ويقصد بها الأعمال التي يقوم بها الطالب/ المعلم لاستثارة تلاميذه وتشويقهم للدرس حتى يزيد من درجة اشتراكهم وفعاليتهم في الدرس. ويمكن تقسيم هذه المهارات إلى مجموعة من السلوك مثل:

- الانفعالات التي تظهر على وجه الطالب/ المعلم.
- حركة الطالب/ المعلم في الفصل.
- الإيماءات المختلفة التي يصدرها الطالب/ المعلم سواء بالرأس أو باليد أو حركة الجسم.

2- مهارة استخدام الأسئلة:

وتعتبر من المهارات التي ينبغي أن يتدرب عليها الطالب/ المعلم، ويؤدي إلى تنمية قدرات التفكير العملي لدى التلاميذ.

وتتضمن هذه المهارة مجموعة من الأساليب السلوكية وهي:

- قدرة الطالب/ المعلم على توجيه أسئلة لتوضيح المفاهيم والتعميمات.
- قدرة الطالب/ المعلم على توجيه أسئلة يستثير بها التفكير الناقد لدى التلاميذ.
- قدرة الطالب/ المعلم على توجيه أسئلة يقارن بها بين مفهومين.
- قدرة الطالب/ المعلم على توجيه الأسئلة الاستقصائية.
- قدرة الطالب/ المعلم على استخدام الصمت لمدة ثوان بعد إلقاء السؤال.
- قدرة الطالب/ المعلم على توجيه أسئلة تثير عدداً من الاستجابات.

3- مهارة التعزيز:

التعزيز من العمليات الأساسية لنجاح العملية التعليمية. وتتضمن مجموعة من الألوان السلوكية ينبغي أن يتدرب عليها الطالب المعلم مثل:

- قدرة الطالب/ المعلم على تقدير المجهوادت التي يقوم بها التلاميذ.
- قدرة الطالب/ المعلم على التعاون مع التلاميذ في بعض الأعمال.
- قدرة الطالب/ المعلم على تقبل أفكار التلاميذ.
- قدرة الطالب/ المعلم على استخدام أفكار التلاميذ.
- قدرة الطالب/ المعلم على تقديم خبرات تعليمية لكل فرد على حدة.

4- مهارة التمكن من المادة العلمية:

ويقصد بها مدى تمكن الطالب المعلم من مادته العلمية أو مدى إلمامه بالتنظيمات المعرفية للمادة التي يقوم بتدريسها، وكذلك ترتيبها المنطقي.

وتتضمن هذه المهارة مجموعة من السلوك مثل:

- قدرة الطالب/ المعلم على تحديد أهدافه لدرسه.
- قدرة الطالب/ المعلم على تحليل المحتوى الدراسي لاستخلاص الأهداف الفرعية.
- قدرة الطالب/ المعلم على الربط بين المفاهيم والحقائق والتعميمات.

5- مهارة مرونة المعلم وطلاقته اللفظية:

وتتضمن هذه المهارة مجموعة من الألوان السلوكية مثل:

- قدرة الطالب/ المعلم على استخدام أكثر من طريقة في التدريس.
- قدرة الطالب/ المعلم على استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.
- قدرة الطالب/ المعلم على توصيل المفاهيم للتلاميذ بلغة سهلة وميسرة.
- قدرة الطالب/ المعلم على إتاحة الفرصة لتلاميذه لفهم البيئة التي يعيشون بها.

ويقوم التدريس المصغر بدور بارز في تنمية هذه المهارات حيث يقوم الطالب/ المعلم بالتعرف على هذه المهارات والطرق الصحيحة لاستخدامها بكفاءة، ثم يعد درساً يستخدم إحدى هذه المهارات في تدريسه المصغر، وبعد التدريس يشاهد تسجيلاً لأدائه يمكنه من تصحيح استجاباته الخاطئة ويعزز ممارساته الصحيحة.

المرحلة الرابعة: المشاهدات الحية داخل مدرسة التدريب:

تتم المشاهدات الحية داخل مدرسة التدريب وفقا لخطة معينة لها أهدافها ولها خطواتها

التي من خلالها تتحقق هذه الأهداف، وباستخدام بطاقات ملاحظة مقننة تتضمن الخبرات العملية التي يكتسبها الطالب/ المعلم من ملاحظة الحياة المدرسية بصفة عامة، والخبرات التعليمية التي تدور في مواقف تعليمية متنوعة، ويكلف الطالب/ المعلم بملء هذه البطاقات المقننة من خلال مشاهداته وملاحظاته، مع كتابة تقارير مفصلة عن كل مشاهداته.

وعليه فإن المشاهدات الحية داخل مدرسة التدريب تنقسم إلى قسمين: مشاهدات خارج الفصول وتشمل النظام المدرسي والحياة المدرسية وأنشطتها، ومشاهدات داخل الفصول وتشمل ملاحظة المعلم الأساسي (المعلم المتعاون) في المدرسة أثناء قيامه بأدواره التدريسية والتربوية.

وفيما يلي سوف نستعرض أهداف كل قسم من أقسام المشاهدات الحية داخل مدرسة التدريب وخارجها على النحو التالي:

اهداف المشاهدات خارج الفصول فهي كما يلي:

1- تعرف الطالب/ المعلم على المجتمع المدرسي والحياة المدرسية والنظام المدرسي، والإمكانيات المتوافرة في المدرسة.

2- مساعدة الطالب/ المعلم على التكيف مع الجو المدرسي الجديد بإقامة علاقات طيبة مع إدارة المدرسة، وبعض المشرفين والإداريين والمعلمين.

3- إتاحة الفرصة أمام الطالب/ المعلم للتعرف على الأنشطة المدرسية المختلفة التي توجد بالمدرسة وكيفية الإشراف عليها.

4- مساعدة الطالب/ المعلم على التعرف لدور الإدارة المدرسية في إدارة لمدرسة وكيفية التصرف في المواقف والمشكلات المختلفة.

5- إتاحة الفرصة أمام الطالب/ المعلم للتعرف على أنماط متعددة من العلاقات الإنسانية الإيجابية منها والسلبية وأهم أسبابها وأهم نتائجها.

اهداف المشاهدات داخل الفصول فهي كما يلي:

1- إتاحة الفرصة أمام الطالب/المعلم للتعرف على الأساليب والمهارات التدريسية وأهمها:

- المظهر العام للمعلم والحركة في الفصل، ومدى وضوح الصوت.
- استخدام المعلم للسبورة من حيث التنظيم وحسن الخط.
- تهيئة المعلم لتلاميذه لاستقبال الدرس الجديد.

- أساليب المعلم وطرق تدريسه المتنوعة.
- استخدام المعلم للأسئلة وكيفية تنويعها.
- مدى تجاوب تلاميذ الفصل مع المعلم.
- مدى استخدام المعلم لأساليب التعزيز الإيجابية والسلبية.
- السمات الشخصية للمعلم وقدرته على التحكم في تلاميذه.
- مدى قدرة المعلم في استثارة تلاميذه والحد من الملل في الفصل.
- مدى قدرة المعلم على تقويم الدرس أثناءه أو في نهايته.

2- إتاحة الفرصة أمام الطالب/ المعلم لتعلم كيفية التصرف في مواقف يشاهدها في أثناء عملية الملاحظة والمشاهدة.

3- محاولة ربط ما تعمله نظرياً في الكلية بما يلاحظه ويشاهده في أثناء حضوره مع المعلم المتعاون خلال فترة المشاهدة.

4- يتعلم الطالب/ المعلم آداب الملاحظة ومبادئها العامة والإعداد لها وأساليبها وكيفية الاستفادة من ذلك في المستقبل.

5- تعرف الطالب/ المعلم على خصائص التلاميذ وطبائعهم والأساليب السلوكية التي يتبعونها في المدرسة وداخل الصف الدراسي.

6- إكساب الطالب/ المعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس مثل: الصدق، الإتقان، الصبر، تحمل المسئولية، اتخاذ القرارات المناسبة وغيرها.

7- إكساب الطالب/ المعلم مهارات النقد البناء والتقويم السليم.

ويجب قبل تنفيذ المشاهدة أن يقدم مشرف التربية العملية الميدانية التوجيهات والمعلومات الخاصة بأهداف المشاهدات الحية وأهميتها وكيفية تنفيذها من خلال برنامج التهيئة المعرفية الذي يتلقاه الطلاب المعلمون قبل توجيههم إلى مدارس التدريب، وكيفية استخدام بطاقات الملاحظة المقننة في تسجيل ملاحظاتهم، وكيفية الاستفادة واكتساب الخبرات العملية والتعليمية في كل الأوقات التي يقضونها في المدرسة.

وبعد توجيه الطالب/ المعلم إلى مدرسة التدريب عليه البدء في التعرف على البيئة المدرسية وعلى المجتمع المدرسي ونظامه، وأن يندمج مع هذا المجتمع، وألا ينعزل تحت مظلة ما يعرف "بالمطبق" أي المتدرب، بل عليه التعرف على إدارة المدرسة، وعلى أعضاء هيئة التدريس بها،

وعلى الأنشطة الطلابية الموجودة فيها، وكيفية الإشراف على هذه الأنشطة، وأن يدون كل ملاحظة في بطاقات الملاحظة المقننة المعدة لذلك، كما على الطالب المعلم/ التعرف على معلم الفصل (المعلم المتعاون) الذي سيدرس نفس مادته الدراسية، وأن يجلس معه ويناقشه في الأمور التي يشعر أنه في حاجة إليها، وأن يعرف منه مواعيد الحصص، وأماكن الفصول التي يقوم بالتدريس فيها. وفي الحصص المتفق عليها يستأذن الطالب المعلم في دخول الفصل حيث يجلس في آخر الفصل -وليس في الأمام- ثم يلاحظ جميع النشاطات التعليمية سالفة الذكر ويدون ملاحظاته في بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

أهم الآداب العامة للملاحظة:

يتوجب من الطالب/المعلم عند ملاحظته للبيئة المدرسية أو للمعلم المتعاون مراعاة الآداب التالية:

1- ألا يقوم بملاحظة ما يريد وتدوينه في بطاقة الملاحظة إلا بعد أخذ الإذن بذلك من إدارة المدرسة أو المعلم المتعاون.

2- أن يعتبر المعلومات التي يحصل عليها من الملاحظة سرية بحيث لا يجب أن يطلع عليها أحد سواه والمعلم المتعاون والمشرف عليه.

3- يجب على الطالب/ المعلم أن يمارس عناية فائقة من إبداء آرائه وملاحظاته، مراعيا عدم إيذاء مشاعر من يتعامل معهم نتيجة كلام زائد أو ثرثرة لا ضرورة لها.

4- على الطالب/ المعلم أن يدرك أن هناك دائما جوانب قصور فيما يشاهده، فينبغي ألا تتأثر ميوله أو مشاعره سلبا تجاه المدرسة أو البيئة نتيجة ما يشاهده خلال الملاحظة، بل يبقي على احترامه لها، واضعا نصب عينيه تحسين ما يراه لازماً من خلال تبادل الآراء بأمانة ومنطق وجدية.

5- ألا يخفي شيئا مما يشاهده، بل يستوضح عنه بتأدب وبشعور من الاهتمام لدى إدارة المدرسة أو المعلم المتعاون، دون أية إشارة بالنقد أو التصغير.

أهم المبادئ التي يجب مراعاتها أثناء الملاحظة:

يتوجب من الطالب/ المعلم حتى تكون الملاحظة التي يقوم بها بناءة وتؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة منها مراعاة المبادئ العامة الآتية:

1- محدودية الملاحظة، بحيث لا يتم التركيز إلا على عامل واحد، أو مهارة واحدة،

فملاحظة عدة أشياء أو عوامل أو مهارات في آن واحد تؤدي بالطالب/ المعلم إلى التشتت وعدم الحصول على صورة واضحة لما يجري.

2- تحديد ما يراد ملاحظته بالضبط، فلا يكفي أن يعرف الطالب/ المعلم مثلا بأنه سيلاحظ طرق تدريس المعلم المتعاون، بل يجب أن يحدد بالضبط أسماء هذه الطرق ومميزاتها الأساسية والإجراءات التنفيذية لكل منها.

3- معرفة الطالب/ المعلم لكيفية تدوينه لمشاهداته وملاحظته في بطاقة الملاحظة، فإن ذلك يعد مهما جدا للحصول على نتائج واقعية وصادقة نسبيا في تعبيرها عن ماهية السلوك أو الشيء الذي جرت ملاحظته.

4- تدوين الملاحظات والانطباعات أولا بأول بالتفصيل كلما أمكن، وبلغة واضحة ومفهومة، فلا يكفي مثلا الرموز والإشارات والجمل المتبلورة والاعتماد على الذاكرة في تفسير هذه الرموز.

5- تدوين الملاحظات والانطباعات بدقة تامة وموضوعية دون أي تدخل أو تأثير للميول أو المشاعر الشخصية ما أمكن لهذا من سبيل.

6- جعل ملاحظة ما يراد ملاحظته على فترات قصيرة لا تتعدى الواحدة منها 30 دقيقة، فهذا يساعد على ضبط عوامل المشاهدة وحصر كل ما يدور من سلوك وأحداث، حيث إن قدرة الطالب/ المعلم على الملاحظة والتركيز محدودة.

الإعداد للملاحظة:

يستلزم من الطالب/ المعلم عند الإعداد للملاحظة القيام بالعمليات التالية:

1- ترتيب أمر الملاحظة ومكانها ووقتها مع الإدارة المدرسية أو المعلم المتعاون.

2- توضيح هدف الملاحظة لإدارة المدرسة أو المعلم المتعاون، والتأكيد أنها تختص بأعمال التربية العملية الميدانية فقط.

3- توضيح لإدارة المدرسة أو المعلم المتعاون عن موضوعات الملاحظة من مظاهر المجتمع والنظام المدرسية أو التلاميذ أو الغرف الدراسية، مع الالتزام بالقواعد التي يجب مراعاتها من خلال ذلك.

4- عمل لقاء جماعي يضم الطلاب المعلمين والمشرف عليهم والمعلمين المتعاونين ومسئولا عن الإدارة المدرسية لتناول نقاط الملاحظة والتعليق عليها قبل البدء في تنفيذها.

خطوات تنفيذ الملاحظة:

لتنفيذ الملاحظة بدرجة عالية من الدقة العلمية والموضوعية ينبغي على الطالب/ المعلم القيام بالخطوات التالية:

أ. ملاحظة الجو المدرسي العام:

أحيانا نلاحظ قدراً من النفور يعتري الطالب/ المعلم بمجرد دخوله المدرسية أو ارتياحاً للعمل فيها، والحقيقة أن الأحكام السريعة قد تكون غير صحيحة، ولذا على الطالب/ المعلم اتباع الإرشادات التالية:

1- كن مرنا متفتح العقل لا تتغلب على سلوكك وقراراتك العواطف والانفعالات المؤقتة. انتظر قليلا ولاحظ عن قرب وبموضوعية ولا تغرك بعض المظاهر أو ردود الفعل الفردية من مجتمع المدرسة، لأنها قد لا تمثل في بعض الأحيان مؤشرات صادقة لجو المدرسة العام وما يجري فيها.

2- لاحظ تلاميذ المدرسة بوجه عام في فناء المدرسة وقاعات النشاط والملاعب والمكتبة المدرسية وأثناء شرائهم ما يحتاجون من المقصف المدرسي وقيامهم بالأنشطة الجماعية والفردية المختلفة، مع ملاحظة الحالات الانفعالية للتلاميذ من سعادة وابتسامات وغيرها.

3- لاحظ الميول العامة للتلاميذ نحو معلمي المدرسة والإداريين، هل هي إيجابية؟ أم سلبية؟ أم هناك عدم اكتراث؟ ما طبيعة العلاقات بين العاملين؟

4- لاحظ البناء المدرسي من حيث المكونات والشكل والحجم ومدى ملاءمة تسهيلاته المختلفة بما فيها الغرف الدراسية والفناء وقاعات النشاط، ومدى توافر بعض المظاهر الصحية من تهوية وإضاءة ونظافة وغيرها.

5- لاحظ مراكز القوى في المدرسة، هل هو مدير المدرسة؟ أم وكيل المدرسة؟ أم أحد المعلمين، ثم تعرف على الأثر الذي ينتج من جراء ذلك.

ب. ملاحظة الجو العام للفصل الدراسي:

على الطالب المعلم ملاحظة الجو العم للفصل الدراسي قبل وجود التلاميذ وأثناء دخولهم للفصل مع اتباع الإرشادات الآتية:

1- لاحظ محتويات العامة داخل الغرفة الصيفية في عدم وجود التلاميذ مثل: المعروضات، الجداول، والرسوم، السبورة، الوسائل التعليمية الدائمة، والأدراج والكراسي.



2- لاحظ إنتاج تلاميذ الفصل من رسومات ومجلات حائطية ومشاريع خاصة ومدى اهتمامهم بتجميل الفصل.

3- لاحظ مدى مساهمات التلاميذ في مجال إدارة الفصل من نظافة وانضباط وأنشطة، وتعرف على قوائم أسماء التلاميذ وأعضاء الفصل.

4- لاحظ جدول الدروس اليومية مستخلصا منه ما أمكن أهم الأنشطة العلمية التي يقوم بها التلاميذ يوميا أوأسبوعيا.

5- لاحظ ترتيب الغرفة الفصلية وكيفية تنظيم مقاعد التلاميذ، اجلس في أماكن مختلفة من الغرفة وتصور كيف يرى ويشعر أفراد التلاميذ خلال الحصة. ثم حدد المكان الذي ستجلس فيه أثناء عملية التعليم والتعلم.

6-لاحظ لحظات دخول التلاميذ للفصل وتعرف على السلوك الفردي والجماعي أثناء جلوسهم. هل يتسم بالنظام؟ أم بالفوضى؟ لا تدون ملاحظاتك في الحال بل انتظر حتى يتم الاستقرار ليصبح ما ستدونه هو الأساس والقاعدة وليس الاستثناء.

ج. ملاحظة عمليات التعليم والتعلم:

على الطالب المعلم عند ملاحظة عمليات التعليم والتعلم داخل الصف الدراسي اتباع الإرشادات الآتية:

1- ابدأ بتسجيل ملاحظاتك بعد دقائق من الحصة (من 5- 10 دقائق) حتى يكون ما سوف تسجله نتيجة لمشاهداتك دقيقا وموضوعيا حسب الخطة الموضوعة سابقا.

2- دون ملاحظاتك مباشرة وبوضوح في بطاقة الملاحظة وبدرجة من التفصيل، على ألا يلهيك هذا عن مشاهدة ما يجرى في الحصة.

3- تذكر دائما النقاط التي حددتها سلفا للملاحظة ودونها جميعا دون أن تنسى نقطة منها.

4- راجع ملاحظاتك قبل الانتهاء بعدة دقائق، ثم اترك الغرفة الدراسية حسب الإشارة أو الترتيبات المسبقة مع المعلم المتعاون بهدوء دون ضجة أو تباطؤ.

- **المواقف والنشاطات التربوية التي يمكن ان تمثل محاور وموضوعات للمشاهدة في التربية العملية ما يلي:**

1- شخصية المعلم من حيث: طلاقته اللغوية- سماته الشخصية- قدرته على التعامل مع التلاميذ- سعة إطلاعه- اتزانه الانفعالي والاجتماعي- قدرته على مواجهة المشكلات الصفية وغيرها.

2- الجو الفيزيقي (المادي) داخل غرفة الصف من حيث: التهوية- الإضاءة - ترتيب المقاعد- النظافة - توفير المواد التعليمية - الاهتمام بالجوانب الجمالية داخل غرفة الدراسة- ترتيب الوسائل التعليمية وغيرها.

3- تحديد الاستعداد للتعلم عند التلاميذ من حيث: الأساليب التي يستخدمها المعلم للكشف عن الاستعداد التعليمي عند تلاميذه، أساليب تهيئة التلاميذ للتعلم.

4- التفاعل الصفي من حيث: أشكال التفاعل- طبيعة التفاعل الصفي- مستوى التفاعل ودرجته- الأساليب المستخدمة لتحقيق تفاعل صفي فعال.

5- أساليب التعزيز المستخدمة من حيث: أنواع التعزيز، طرق التعزيز، مدى استخدام المعلم للتعزيز، فاعلية التعزيز.

6- الضبط والنظام الصفي من حيث: مدى توافر النظام والضبط الصفي- أهو نابع من التلاميذ أم مفروض عليهم، والأساليب المستخدمة لتحقيق الانضباط الصفي.

7- أساليب التقويم المستخدمة من حيث: أنواعها، وأشكالها، أساليب استخدامها.

8- الوسائل التعليمية من حيث: أنواعها، جودتها، استخدامها، أثرها.

9- أساليب التدريس من حيث: مراعاتها لمبادئ التعلم الجيد، تنوعها، ملاءمتها.

10- طرق تنظيم النشاط التعليمي من حيث: تسلسل الأنشطة، ربطها- تنظيمها.

11- سلوك التلاميذ من حيث: أشكال السلوك، المشكلات السلوكية، الأساليب المستخدمة في تنظيم وتعديل سلوك التلاميذ.

12- علاقات التلاميذ مع المعلم، وعلاقاتهم مع بعضهم البعض.

13- ملاحظة سلوك التلاميذ وهم يدخلون الفصل وهم يخرجون بانتهاء الحصة.

14- ملاحظة فترات تحدث المعلم وفترات تحدث التلاميذ.

15- ملاحظة مدى توزيع الأسئلة على كل تلاميذ الفصل.

16- ملاحظة جوالرضا والسرور أوالملل والضيق داخل الفصل.

17- مدى ربط الدرس بحياة التلاميذ.

18- ملاحظة ملاءمة طول الدرس مع وقت الحصة.

المرحلة الخامسة: المشاركة في التدريس مع المعلم الأساسي للفصل:

قبل أن يبدأ الطالب المعلم في التدريس الفعلي للتلاميذ بمفرده ويتحمل مسئولياته التعليمية



لدرس بالكامل، فإنه يمر بمرحلة تمهيدية لذلك وهي مرحلة المشاركة في التدريس مع المعلم الأساسي للفصل (المعلم المتعاون).

فيمكن للطالب المعلم في هذه المرحلة تنفيذ بعض المهام التعليمية مثل ما يلي:

1- تحضير الدرس في كراسة التحضير الخاصة به، ومناقشة هذا التحضير قبل الحصة مع معلم الفصل، وتعديل بعض نقاط التحضير إذا رأى المعلم ذلك.

2- إعداد بعض الوسائل التعليمية للدرس مثل: لوحة تعليمية- مجسم- خريطة- شفافية- شريط تسجيل سمعي- فيلم تعليمي- تجربة عملية وغيرها.

3- الاشتراك مع المعلم المتعاون في التدريس، مثل شرح عنصر من عناصر الدرس ومناقشته مع التلاميذ، ويمكن أن يشارك المعلم المتعاون في هذه المناقشة.

4- المساهمة في عرض الوسيلة التعليمية للدرس.

5- الاشتراك في تقويم التلاميذ لعناصر الدرس مع المعلم المتعاون، سواء أكان هذا التقويم مصاحبا أثناء عرض العناصر، أم ختاما في نهاية الدرس.

ونلاحظ هنا في تلك المرحلة أن الطالب المعلم لا يتولى المسئولية كاملة عن التدريس، ولكنه يشارك المعلم الأساسي في بعض المهام، مما يجعله أكثر طمأنينة وأقل توترا حتى يتعود على مسئوليات إعداد الدروس، وعلى مواجهة التلاميذ، وعلى تنفيذ الدروس حسب خطة التحضير، ويجب أن تسير مرحلة المشاركة في التدريس مع المعلم الأساسي وفق الخطة التربوية المعدة لذلك.

المرحلة السادسة: التدريس الفعلي:

تعد هذه المرحلة من أهم المراحل في برامج التربية العملية الميدانية، حيث يكون الطالب المعلم مسئولا مسئولية كاملة عن تنفيذ جميع المهام والنشاطات التعليمية التي يتطلبها الموقف التعليمي، ومن هنا يجب على الطالب المعلم أن يكون قد اكتسب من المراحل السابقة سالفة الذكر قدرا مناسبا من الخبرات والمهارات والكفايات التدريسية التي تعينه للقيام بالتدريس الفعلي للتلاميذ بمفرده ودون معاونة أحد.

ومادامت هذه المرحلة من أهم المراحل في برنامج التربية العملية الميدانية، ولذلك على الطالب/ المعلم أن يهتم بالنقاط الرئيسية التالية:

1- التخطيط الفعال الشامل للدرس، والذي يتضمن: عنوان الدرس ومكانه وزمانه-

الأهداف السلوكية للدرس- العناصر الرئيسية للدرس- الوسائل التعليمية المستخدمة- خطوات السير في الدرس وتشمل التمهيد للدرس- عرض الدرس- ختام الدرس- الملخص السبوري- تقويم الدرس- الواجبات المنزلية والنشاطات الخارجية للدرس.

2- اختيار الوسيلة التعليمية للدرس بحيث تكون: وثيقة الصلة بموضوع الدرس- مثيرة لانتباه التلاميذ- صادقة المعلومات- مناسبة لأعمار وذكاء وخبرات التلاميذ- تزيد قدرة التلاميذ على التأمل والملاحظة- أن تكون في حالة جيدة.

3- تهيئة التلاميذ قبل بداية الدرس من جميع الجوانب: التهيئة الجسمية- التهيئة العقلية- التهيئة النفسية- التهيئة الفيزيقية.

4- عرض عناصر الدرس بطريقة فعالة مثيرة مع ملاحظة ما يلي:

- التأكيد على الأهداف السلوكية للدرس.
- ربط معلومات التلاميذ السابقة بالمعلومات الحالية.
- استخدام عدة أساليب وطرق للتدريس: طريقة المحاضرة- طريقة المناقشة- طريقة الأسئلة- طريقة العرض- طريقة التجريب- أسلوب الدراما.
- الحرص على أن يكتشف التلاميذ المعلومات والحقائق بأنفسهم ولا تعطى لهم جاهزة.
- استخدام الوسائل التعليمية الاستخدام الصحيح وفي وقتها الصحيح.
- ربط عناصر الدرس بحياة التلاميذ.
- ضرب العديد من الأمثلة لتأكيد فهم الموضوع ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- انتهاز كل الفرص لإشراك التلاميذ في الدرس بتفاعل وإيجابية وعدم إهمال أحد.
- استخدام السبورة بطريقة صحيحة بكتابة الملخص السبوري بوضوح وبخط حسن وتنظيم جميل مع استخدام الطباشير الملون ما أمكن.
- مراعاة استخدام الصوت بانفعالات متنوعة، وكذلك الحركة والإيماءات لجذب انتباه التلاميذ طوال العرض.
- ربط عناصر الدرس بعضها بالبعض والتأكد من تكاملها في نهاية العرض.
- استخدام أساليب التعزيز المعنوية مثل كلمات: إجابة ممتازة- أحسنت، بارك الله فيك- أحسنت، ما اسمك؟- إجابة تنم عن انتباه وذكاء وتفكير واع، وأساليب التعزيز المادية مثل: بعض الجوائز كأقلام وعلب الألوان وغيرها..

- الاهتمام بتوجيه التلاميذ نحو والبحث والإطلاع عن معلومات تخص الدرس خارج الكتاب المدرسي.

5- ختام الدرس بمراجعة عناصره مع التلاميذ في صورة أسئلة أو مناقشة.

6- تقويم الدرس بطرح أسئلة مرتبطة بالأهداف السلوكية للدرس، والتأكد من تحقيق كافة هذه الأهداف مع مراجعة العناصر التي تحتاج إلى مراجعة.

7- تكليف التلاميذ بالواجبات المنزلية المرتبطة بالدرس والتي تم الاتفاق عليها مع المعلم المتعاون.

المرحلة السابعة: مرحلة التقويم والنقد البناء للتدريس:

يتم التدريس الفعال بواسطة الطالب المعلم وذلك بحضور المشرف على هذا الطالب المعلم وبعض زملائه والمعلم المتعاون. ثم يعقد اجتماع يضم هؤلاء مع الطالب المعلم بهدف تقويم الطالب المعلم والدرس الذي قام بتدريسه وتقديم التوجيهات والملاحظات المفيدة. وقد يكون لمدير المدرسة دور في هذا التقويم حسب ما تسمح به ظروف عمله، ويجب التأكيد على كل من يقوم بعملية التقويم للطالب المعلم بأن الموقف التعليمي موقف كلي موحد، ولذا فإن هذه النظرية الكلية ينبغي أن تتوافر لدى من يتولى عملية التقويم، صحيح أنه يمكن تقويم كل جانب من جوانب الموقف التعليمي، ولكن النتيجة الكلية لا تساوي مجموع الأجزاء المكونة لذلك الموقف، ويقوم الطالب المعلم بتقويم نفسه وتدريسه، وهو ما يسمى بالنقد الذاتي.

وفيما يلي سوف نذكر أهم العناصر التي تصلح لتقويم الطالب/ المعلم أثناء قيامه بالتدريس الفعلي من قبل المشرف والمعلم المتعاون والزملاء ومدير المدرسة:

1- السمات الشخصية للطالب المعلم (مظهره العام- صوته- ثقته بنفسه).

2- مدى اكتمال عناصر تحضير الدرس في كراسة التحضير.

3- الاستخدام الجيد للسبورة وحسن الخط وكفاية الملخص السبوري.

4- التنظيم الجيد لعرض عناصر الدرس.

5- التمكن من المادة العلمية الخاصة بموضوع الدرس.

6- حسن مناقشة التلاميذ وتشجيعهم على المشاركة الإيجابية.

7- الاختيار والاستخدام الجيدين للوسائل التعليمية.

8- إثارة اهتمام التلاميذ وربط الدرس بجوانب حياتهم.

9- المهارة في إدارة الفصل وحسن معاملة التلاميذ.

10- تقويم الدرس بطريقة متميزة والتأكد من تحقيق أهدافه.

المرحلة الثامنة: مرحلة التقويم الشامل للتربية العملية:

بعد الانتهاء من فترة التطبيق العملي في مدرسة التدريب- سواء كان هذا التدريب منفصلا أي يتم مرة كل أسبوع أم متصلا أي يتم في عدة أسابيع متصلة- يتم عمل اجتماعات بين الطلاب المعلمين والمشرف عليهم لتقويم هذه التجربة الميدانية للوقوف على الأهداف التي تحققت من خلالها، والأهداف التي لم تتحقق، وأهم الصعوبات التي وقفت عثرة في طريق تحقيق هذه الأهداف، في محاولة لتذليل هذه الصعوبات في المستقبل وتحسين أداء العمل.

ويمكن أن يتم هذا التقويم الشامل للتربية العملية الميدانية بين المشرف وطلابه عن طريق طرح العديد من الأسئلة ومناقشته معهم في الإجابات عنها.. من هذه الأسئلة على سبيل المثال ما يلي:

س*1*: ماذا استفدت من مشاهداتك للمجتمع المدرسي والحياة المدرسية والنظام المدرسي؟

س*2*: ماذا استفدت من تعرفك على الأنشطة المدرسية وكيفية الإشراف عليها؟

س*3*: ماذا استفدت من معرفة دور الإدارة المدرسية في إدارة المدرسة والتصرف في المواقف المختلفة؟

س*4*: ما أهم الخبرات التي اكتسبتها من معرفتك للأنماط المتعددة للعلاقات الإنسانية الإيجابية منها والسلبية؟

س*5*: ماذا استفدت من مشاهداتك للغرف الدراسية؟

س*6*: ما أهم الخبرات التي اكتسبتها من مشاهدتك للمعلم المتعاون في أثناء تدريسه؟

س*7*: ماذا استفدت من مشاهدتك لزملائك وهم يدرسون؟

س*8*: كيف استخدمت بطاقات الملاحظة في تدوين مشاهداتك خارج الفصل وداخله؟

س*9*: ماذا استفدت من مشاهدة زملاء لك وأنت تدرس؟

س*10*: ما أهم الخبرات التي اكتسبتها من كل من: المشرف- المعلم- المتعاون- مدير المدرسة؟

س*11*: إلى أي مدى استفدت من مراحل التهيئة للتربية العملية- التهيئة المعرفية والمشاهدات المتلفزة- والتدريس المصغر- في أثناء تدريسك الفعلي للتلاميذ؟

س*12*: هل تحسنت مهارتك في التعامل مع التلاميذ خلال هذه التجربة العملية؟

س*13*: هل تحسنت مهارتك في تخطيط الدروس خلال هذه التجربة العملية؟

س*14*: هل تحسنت مهارتك في تنفيذ الدروس خلال هذه التجربة العملية؟

س*15*: هل تحسنت مهارتك في تقويم الدروس خلال هذه التجربة العملية؟

س*16*: ماذا استفدت في مجال عمل واختيار واستخدام الوسائل التعليمية؟

س*17*: هل زادت ثقتك في نفسك بعد هذه التجربة العملية؟

س*18*: هل زادت مهارتك في التعامل مع الآخرين بعد هذه التجربة العملية؟

س*19*: هل حدث تغير في اتجاهاتك نحو مهنة التدريس؟ وهل هذا التغير إيجابي أم سلبي؟

س*20*: هل تود أن تتكرر هذه التجربة العملية؟ وبأي صورة تريدها؟

س*21*: ما أهم الأهداف التي حققتها خلال تجربة التربية العملية الميدانية؟ وما الأهداف التي لم تتحقق وكنت تود أن تحققها؟

سادسا: المشكلات التي تعوق التربية العملية:

إن العديد من الدراسات والبحوث الميدانية أكدت وجود العديد من الصعوبات والمشكلات المتنوعة التي تعيق برامج التربية العملية التي تعدها كليات التربية في وقتنا الحاضر، ويمكن تفنيد هذه المشكلات على النحو التالي:

أ- مشكلات تتعلق بالإعداد للتربية العملية داخل كليات التربية.

ب- مشكلات تتعلق بالإشراف على التربية العملية.

ج- مشكلات تتعلق بالمدارس التي يتم فيها التدريب.

د- مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية لمدارس التدريب.

هـ- مشكلات تتعلق بمستوى الطالب المعلم المتدرب.

و- مشكلات تتعلق بمعلم الفصل "المعلم المتعاون".

ز- مشكلات تتعلق بتلاميذ فصول التدريب.

أ- أهم المشكلات التي تتعلق بالإعداد للتربية العملية داخل كليات التربية:

يمكن تحديد أهم المشكلات التي تنشأ من سوء مرحلة التخطيط لهذه الفترة الميدانية الهامة في إعداد معلم المستقبل من قبل كليات التربية في النقاط التالية:

- قصور في هيئة الطالب المعلم وتحفيزه للاستعداد لهذه التجربة، فغالباً لا تجد تلك الاجتماعات الجادة بمجموعات التربية العملية التي تبصرهم بأهمية هذه التجربة الميدانية وأهدافها، وتعريف تلك المجموعات بأهم المشكلات التي سيواجهونها، وكيفية التعاون مع إدارة المدرسة.
- عدم تدريب الطالب المعلم داخل كليته على المهارات التدريسية المتنوعة التي يحتاجها في هذه الفترة التدريبية، فغالباً لا تجد في كليات التربية المشاهدات المتلفزة لمواقف تعليمية حقيقية، وكذلك لا تجد تطبيق أسلوب التدريس المصغر *Micro-Teaching* الذي يدرب هذا الطالب المعلم على تلك المهارات.
- عدم وجود سياسة واضحة بين كليات التربية وإعداد المعلمين ومدارس التدريب فيما يتعلق ببرامج التربية العملية بصفة عامة، والأهداف المنشودة منها، وكيفية تحقيق هذه الأهداف.
- ضعف المكافآت المالية المرصودة من قبل كليات التربية للإشراف على تنفيذ برامج التربية العملية. مما جعل الكثير من أساتذة التربية المتخصصين في تلك الكليات ينصرفون عن هذا الإشراف ويتركونه سواء لمديري مدارس التدريب أم لقدامى المعلمين بهذه المدارس، وهؤلاء يكون إشرافهم بطريقة شكلية حيث إن العائد المادي من هذا الإشراف متدن للغاية.
- إهمال متابعة كليات التربية لما يحدث في أثناء تنفيذ برامج التربية العملية، والوقوف على الأدوار الحقيقية التي يؤيدها كل من: الطالب المعلم والمشرف ومدير المدرسة والمعلم المتعاون، فأدى هذا الإهمال إلى عشوائية التنفيذ وفقدان جدية العمل.

ب- المشكلات التي تتعلق بالإشراف على برامج التربية العملية:

يمكن تحديد أهم هذه المشكلات في النقاط التالية:

- عدد كبير من مشرفي التربية العملية (مدراء مدارس- موجهون- معلمون قدامى) لا يعترف بأساليب التربية الحديثة التي يتلقاها الطالب المعلم في كليته، وهم يرون أن أفضل أساليب التربية هي تلك الأساليب التي تعلموا هم بها.

■ عدد كبير من المشرفين لا يلتزم بالحضور إلى المدرسة في مواعيد التربية العملية، وحتى إن كان بعض هؤلاء المشرفين من منسوبي المدرسة فهناك عدم مواظبة على الوجود داخل الفصول لمتابعة الطلاب المعلمين، وهذا من شأنه أن يفقد هذا التدريب الهام أهميته في نظر الطالب المعلم.

■ يقر بعض الطلاب المعلمين بعدم شعورهم بالاستفادة من المشرفين عليهم، سواء في نموهم المعرفي أم المهني، حيث إن جلسات النقد البناء بعد التدريب داخل الفصول تكون ضعيفة أو معدومة.

■ أكدت نتائج بعض الدراسات الميدانية في هذا المجال عدم قيام المشرفين في أغلب الأحوال بالتدخل في عمل الطالب المعلم في أثناء الحصة ليعطي الطلاب المعلمين نماذج جيدة لعملية التدريس يمكن الاستفادة منها ومحاكاتها.

■ كما أكدت نتائج نفس الدراسة السابقة أن بعض مشرفي التربية العملية لا يتجاوبون فكرياً ونفسياً مع الطلاب المتدربين مما يسبب نفور هؤلاء الطلاب من مشرفيهم فتتدنى مستويات الاستفادة من فترة التدريب العملي.

ج- مشكلات تتعلق بالمدارس التي يتم فيها التدريب:

هناك شكوى عامة من ضعف إمكانيات المدارس التي يتم فيها التدريب العملي، ويمكن إيجاز هذا الضعف في النقاط التالية:

■ عدم وجود أماكن مناسبة لعقد اجتماعات الطلاب المعلمين مع المشرف عليهم سواء قبل التدريب أم بعده.

■ غالباً الحجرات الدراسية صغيرة الحجم ومكتظة بالتلاميذ ولا يتوافر فيها الشروط الصحية من تهوية وإضاءة ودرجة حرارة وغيرها.

■ عدم توافر الوسائل التعليمية في التخصصات المختلفة، والاكتفاء بالسبورة الطباشيرية التي تكون أحيانا غير صالحة للاستعمال.

■ وجود صعوبة في الحصول على كتاب المدرسة ودليل المعلم لإعداد وتخطيط الدروس.

■ قلة عدد الحصص المخصصة لتدريب الطلاب المعلمين وذلك في معظم التخصصات.

■ صعوبة توافر أماكن لجلوس الطلاب المعلمين والمشرف عليهم عند وجودهم داخل الفصل الواحد لمشاهدة زميل لهم يقوم بالتدريس.

د- مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية لمدارس التدريب:

حيث أن إدارة مدرسة التدريب لها أدوار إدارية وإشرافية وتقويمية، فإن قيامها بهذه الأدوار على الوجه المنشود يساعد في تحقيق الأهداف المرجوة من التربية العملية، ولكن للأسف هناك العديد من المشكلات التي تتعلق بهذه الأدوار يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- أحيانا تكون هناك معاملة سيئة من قبل بعض مديري مدارس التدريب سواء للطلاب المعلمين أم المشرفين عليهم، وهذا المعاملة السيئة تكون غالبا بسبب طبيعة المدير التسلطية مما يؤثر سلبا على نتائج هذا التدريب.
- انشغال بعض مديري مدارس التدريب بالأعباء الإدارية والإشرافية في مدارسهم يجعلهم ينصرفون عن الإشراف على الطلاب المعلمين ويعملون متابعتهم.
- عدم اهتمام بعض مديري مدارس التدريب -من ذوى القيادة المتسيبة- بالإشراف على حضور الطلاب المعلمين بانتظام في مواعيدهم المحددة وإثبات ذلك في دفاتر الحضور والانصراف، وكذلك دخولهم الحصص في مواعيدها، يجعل بعض هؤلاء الطلاب المتدربين غير منضبطين سواء في الحضور إلى المدارس أوفي دخول حصصهم المكلفين بها.
- أحيانا لا يتفق مدير المدرسة مع المشرف على التربية العملية في التقديرات التي يستحقها الطلاب المعلمون مما يجعل هؤلاء الطلاب في حالة نفسية سيئة.
- الإدارة المدرسية لبعض مدارس التدريب تتصف بالضعف والتسيب بحيث لا تستطيع ضبط تلاميذ المدرسة سلوكيا مما يشجع هؤلاء التلاميذ على إثارة مشاغبات مع الطلاب المعلمين مما يؤثر سلبا على نتائج التدريب العملي.

هـ- مشكلات تتعلق بمستوى الطالب المعلم المتدرب:

يعتبر مستوى الطالب المتدرب الأكاديمي أو مستواه المهني، ومدى استعداده لهذه التجربة العملية الفريدة من الأمور الهامة في تحقيق أهداف التربية العملية.

ولكن هناك صعوبات ومشكلات تتعلق بهذا المستوى وبهذا الاستعداد اهمها ما يلي:

- ضعف مستوى كثير من الطلاب المعلمين في تخطيط وإعداد دروسهم اليومية الإعداد المناسب، وأيضا عدم تمكن بعضهم من المادة العلمية التي يدرسونها، مع عدم الاهتمام بربط المعلومات بحياة التلاميذ ومشكلاتهم اليومية.

- عدم قدرة بعض الطلاب المعلمين الشخصية على مواجهة التلاميذ مما يؤدي إلى ظهور الارتباك الواضح على سلوكيات هؤلاء الطلاب المتدربين مما يؤثر سلبا على تنفيذ خطوات الدرس، وبالتالي ضعف ثقة تلاميذ الفصل فيهم.
- عدم تهيئة واستعداد بعض الطلاب المتدربين يؤدى إلى استخدام أساليب تدريس تقليدية، ويجعلهم غير قادرين على مواجهة الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل، وكذلك ندرة استخدامهم للوسائل التعليمية. كل هذا يؤدي إلى ضعف مستوى الأداء المهاري لهؤلاء المتدربين.
- من الملاحظ أن معظم الطلاب المعلمين في وقتنا الحالي لا يشاركون في الأنشطة المدرسية التي تتم خارج الفصول مما يضيع عليهم فرص اكتساب مهارات متنوعة في هذه الفترة التدريبية.
- بعض الطلاب المعلمين لا يحترمون اللوائح النظامية في المدارس، فهناك مشكلات تختص بعدم المواظبة على الحضور إلى المدارس في المواعيد المحددة، وكذلك عدم دخول الحصص في المواعيد المحددة، وهذا يؤثر سلبا على النتائج.
- ينتظر بعض الطلاب المتدربين إلى فترة التربية العملية أنها روتين شكلي غير مهم وأنهم سوف يحصلون على تقديرات عالية في نهاية التدريب سواء اجتهدوا أم لم يجتهدوا.

و- مشكلات تتعلق بمعلم الفصل (المعلم المتعاون):

هناك بعض السلبيات التي تتعلق بالمعلم المتعاون -وهو معلم الفصل الذي يتدرب فيه الطالب المعلم- ويمكن أن تسبب هذه السلبيات العديد من المشكلات أهمها ما يلي:

- الاتجاه السلبي لبعض المعلمين المتعاونين نحو تجربة التربية العملية والطلاب المتدربين من حيث إنهم يضيعون عليهم الحصص وأنهم يضطرون إلى إعادة تلك الحصص، يضعف من مستوى التعاون الذي ينبغي أن يقدمه هؤلاء المعلمون المتعاونون للطلاب المتدربين.
- يقوم بعض المعلمين المتعاونين بتكليف الطلاب المتدربين بتدريس موضوعات تم تدريسها من قبل مما يجعل تلاميذ الفصل لا يشعرون بأية أهمية للطلاب المتدربين ويملون من حصصهم.
- أحيانا يتدخل المعلم المتعاون في التدريس مع الطالب المتدرب مظهرا عيوبا في معلوماته

وأنه دون المستوى وغير قادر على التدريس مما يسبب لهذا المتدرب الحرج الشديد والإحباط ويضعف ثقة تلاميذ الفصل فيه.

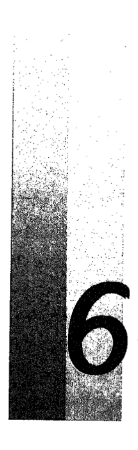
- عندما يظهر بعض الطلاب المتدربين تفوقا ملحوظا في التدريس وتميزا واضحا في معاملة التلاميذ وتطبيق أساليب التربية الحديثة، فإن بعض المعلمين المتعاونين لإحساسهم بالغيرة من هذا التميز يضعون العراقيل والصعوبات أمام هؤلاء المتدربين المتميزين.

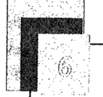
ز- مشكلات تتعلق بتلاميذ فصول التدريب:

هناك مشكلات عديدة للتربية العملية تتعلق بتلاميذ فصول التدريب يكون لها تأثير سلبي على نتائج هذه الفترة التدريبية، وأهم هذه المشكلات ما يلي:

- عدم تهيئة تلاميذ فصول التدريب للتعامل والتفاعل مع الطلاب المعلمين المتدربين يسبب أحيانا عدم التوافق النفسي والفكري لهؤلاء التلاميذ مع المعلم المتدرب.
- شعور التلاميذ بأن من يقوم بالتدريس لهم مازال طالبا مثلهم بسبب بعض المشكلات السلوكية التي يثيرها بعض التلاميذ المشاكسين مع المعلم المتدرب.
- استياء تلاميذ فصول التدريب من بعض الطلاب المعلمين سواء من أساليبهم التدريسية أو من ضعف شخصياتهم القيادية -بالمقارنة مع معلم الفصل- وهذا يؤثر سلبا على نتائج هذا التدريب.
- لأن المعلم المتدرب لا يملك سلطة في منح الدرجات الشهرية وتقويم تلاميذه، فإن كثيراً من تلاميذ فصول التدريب ينصرفون عن التفاعل مع المعلم المتدرب في أثناء شرحه للدروس.

هذه هي أهم مشكلات التربية العملية في بلادنا في وقتنا الحاضر ومن المنطقي أن الوصول إلى حلول مناسبة لهذه المشكلات سيؤدي إلى تحسين واضح في نتائج هذه الفترة التدريبية وتحقيق الأهداف المنشودة منها.





الفصل السادس

التدريب القائم على الكفايات

الأهداف الإجرائية:

بعد دراسة هذا الفصل يجب أن يكون الدارس قادراً على أن:

- *يشرح المقصود بالاحتياجات التدريبية.*
- *يعرف كيفية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.*
- *يعرف مفهوم الكفاية.*
- *يشرح مصادر اشتقاق الكفايات.*
- *يخطط برنامج تدريبي قائم على الكفايات*
- *يحدد أهم الكفايات المرتبطة كمسئول عن التدريب.*

مقدمة:

شغلت قضية التدريب وإعادة التدريب والتنمية الذاتية للموارد البشرية مكان الصدارة عند بناء المنظمات المتطورة، لأن الفرد يمثل الوسيلة، والهدف لإنجاز وأداء الأعمال والمهام المطلوبة. وقد أخذت الكثير من المنظمات في التفكير في إعادة تنمية مهارات العاملين الفنية والعلمية، والفكرية، والثقافية من خلال استخدام أساليب التدريب المتعددة والمتنوعة لمواكبة التطورات المختلفة، واكتساب المعارف والخبرات الجديدة، مما دفع بيوت الخبرة البشرية في مجال تنمية الموارد البشرية إلى محاولة وضع الأسلوب الأمثل في تقديم وتصميم وإعداد البناء الجيد للموارد البشرية.

لذا، فإن عملية التدريب المستمر وما تتضمنه من القيام بعمليات التخطيط المنظومي، وتوجيه كافة الإمكانات، والأساليب التنفيذية، والنظم التعليمية لإعداد البرامج التدريبية داخل منظومة متكاملة الأبعاد (المدرب الجيد – المادة العلمية – أساليب التغذية الحديثة)، تهدف إلى صقل خبرات، ومهارات، ومعارف المتدرب بما يتلاءم مع تطور العصر، واحتياجات الفرد، وكفاياته الحالية والمستقبلية، ومتطلبات العمل المستقبلية، وهو الهدف الأساسي للتدريب.

أنواع التدريب:

تشمل عملية التدريب جوانب متعددة يحتاج إليها المعلم لتنمية قدراته وإمكاناته ورفع

مستواه الأكاديمي والمهني والثقافي والاجتماعي والشخصي، ولا يقتصر تدريبه على هذه الجوانب فحسب، وإنما يجب تنمية مهاراته الإدارية والفنية للقيام بالمهام المتوقعة منه حيث يتم تدريبه منذ التحاقه بمؤسسات الإعداد لمهنة التعليم في كليات ومعاهد إعداد المعلمين، ثم بعد التحاقه بالعمل في المدارس، وكذلك أثناء ترقيته في المناصب القيادية.

وللتدريب نوعان أحدهما يقدم للمعلم قبل الالتحاق بالمهنة والنوع الآخر (وهو متعدد) يقدم للمعلم في أثناء الخدمة، كما يلي:

1- التدريب الخاص بالإعداد للمهنة، وهي مرحلة تسبق الالتحاق بالعمل، وبالنسبة للمعلمين فهي تمثل مرحلة الإعداد في كليات التربية أو مؤسسات إعداد المعلمين.

2- التدريب أثناء الخدمة (العمل)، لتنمية قدرات الفرد ومهاراته، وزيادة كفاءته الإنتاجية، وتستمر عملية التدريب وتدوم باستمرار عمل الفرد. ويتضمن هذا النوع من التدريب عدة أنواع متخصصة، وهي في مجموعها تساهم في إعداد وتنمية مهارات الأفراد العاملين بالمؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتهم الوظيفية (معلم – إداري).

3- تدريب المعلمين الجدد في السنة الأولى لاستلامهم العمل (المعلمين المبتدئين).

4- تدريب المعلمين لرفع كفاءتهم من خلال تدريبهم على المناهج الجديدة، أساليب التعليم، والوسائل التعليمية أو غيرها من الجوانب، وقد يكون هذا التدريب من خلال التدريب من بعد أو التدريب داخل المدرسة.

5- تدريب المعلمين وإعدادهم لممارسة أدوارهم في الإدارة التعليمية.

مراحل بناء برنامج تدريبي:

عند بناء برنامج تدريبي للمعلمين فإن هناك عدة مراحل لابد أن تتم بدءاً من المرحلة التمهيدية، تحديد الأهداف: الإعداد للبرنامج، حتى تنفيذ البرنامج وتقويمه، وكل مرحلة تتضمن عدة خطوات كما يلي:

المرحلة الأولى: المرحلة التمهيدية:

مرحلة حصر احتياجات المتدربين وأعدادهم يطلق عليها البعض المرحلة التمهيدية، وفي هذه المرحلة يتم تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المتدربين سواء في مجال التدريس، أو الإشراف، أو إدارة الصف الدراسي، أو في مجال العلاقات الإنسانية، أو في مجال النشاط الأكاديمي، أو غيرها من الاحتياجات مما سنعرض له فيما بعد. كما تتطلب هذه المرحلة أيضاً حصر أعداد المتدربين المطلوب تدريبهم، والمشكلات التي تواجههم.

كما يمكن أن تتضمن هذه المرحلة تحليل للمهام والخلفيات العلمية والأكاديمية للمتدربين.

المرحلة الثانية: تحديد الأهداف:

ومن السمات الرئيسية لأي برنامج تدريبي تعليمي فعال أن تكون أهدافه واضحة محددة، على سبيل المثال:

1- إعداد معلم ذي كفاءة عالية في الإدارة.

2- إمداد المعلم بمزيد من المعلومات والخبرات والمهارات التي يحتاجها.

3- تنمية خبرات المعلم في الربط بين النظرية والتطبيق في المنهج.

4- إمداد المعلمين بالجديد في طرق وأساليب التدريس الفعال.

5- تنمية خبرات المعلم في استخدام تكنولوجيا التعليم والتعامل معها.

ثم تصاغ هذه الأهداف بصورة إجرائية قابلة للقياس، أي أن تصاغ في صورة عبارات تصف الأداء المتوقع أن يصبح المعلم قادراً على أدائه بعد الانتهاء من البرنامج، مثل أن: يذكر، يحدد، يقارن، يعرف، يفسر، يلخص .. وغيرها.

المرحلة الثالثة: مرحلة الإعداد للبرنامج:

وتتضمن هذه المرحلة عدة خطوات منها اختيار المدربين، اختيار مكان التدريب وتجهيزه، توفير مصادر التمويل، إعداد المحتوى العلمي للبرنامج، الإعلان عن موعد بدء البرنامج، وفيما يلي توضيح ذلك.

1- اختيار المدربين:

ومن العوامل الأساسية التي يجب توافرها عند اختيار المدرب قدرته على توصيل الأفكار ونقلها للمتدربين، وخبرته العملية في مجال التدريب، ومدى استخدامه للأساليب التدريبية الحديثة.

2- اختيار مكان التدريب وتجهيزه:

فمن المناسب أن تكون أماكن التدريب قريبة من مناطق عمل المعلمين، ويتوافر فيها الورش والتجهيزات وجميع مستلزمات التدريب.

3- توفير مصادر التمويل المادي والمالي للبرنامج:

من حيث توفير مكافآت المدربين، وحوافز المتدربين والمشرفين وغيرها من الالتزامات المالية.

4- إعداد المحتوى العلمي للبرنامج:

بعد تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والأهداف الإجرائية المطلوب تحقيقها من البرنامج التدريبي فمن المهم تحديد المحتوى، والذي يتضمن مجموعة الحقائق والقيم والمفاهيم والمهارات والأنشطة التي سوف يتم تقديمها للمتدربين، لإحداث التغيرات المطلوبة في ضوء الأهداف المحددة، كما يمكن أن يتم إعداد المحتوى في ضوء الكفايات التدريبية.

ومن بين العناصر التي يجب مراعاتها عند إعداد محتوى البرنامج التدريبي:

أ- المستوى العلمي والخبرات السابقة للمتدربين.

ب- احتياجات المتدربين التي سبق تحديدها من الواقع أو كفايتهم التدريبية المطلوبة.

ج- التتابع والتدرج في عرض محتوى البرنامج.

د- استخدام أكثر من مصدر للمعلومة التي يتم تقديمها.

هـ- تعدد أساليب التدريب من ورش عمل، واجتماعات، وندوات، وحوار وغيرها من الأساليب التي سبق ذكرها.

4- تحديد موعد ابتداء التدريب والإعلان عنه:

ويتطلب ذلك اختيار الموعد المناسب للمتدربين، وتوضيح الجدول اليومي وبه موضوع التدريب وزمنه، وذلك يومياً حتى انتهاء التدريب بحيث يكون جميع المتدربين على علم مسبق بموعد ابتداء التدريب ومدته.

المرحلة الرابعة: تنفيذ البرنامج:

ويقصد بها وضع البرنامج موضع التنفيذ، ويراعى تقسيم المتدربين قبل بدء البرنامج في مجموعات تتراوح بين 15-20 متدرباً بكل مجموعة، مع مراعاة أن يتخلل البرنامج فترات كافية للراحة. كما يراعى أثناء التنفيذ أن يتنوع المحتوى اليومي بحيث يتضمن أجزاء نظرية وأخرى عملية.

المرحلة الخامسة: تقويم البرنامج ومتابعته:

لا تقتصر عملية التقويم على المتدربين فقط، ولكنها تتضمن جميع مكونات نظام التدريب بحيث يشمل المدرب، المتدرب، والبرنامج، وفيما يلي توضيح ذلك:

1- تقويم البرنامج: من حيث تنفيذه، ومحتواه، ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف، وأهم السلبيات والإيجابيات، ومقترحات التطوير.

2- **تقويم المدرب:** من حيث التزامه، وقدرته، ومهاراته في التعامل مع المتدربين والمرونة في الأداء، والدقة في المواعيد، ومدى استفادة المتدربين منه، وغيرها من عوامل تؤثر في نجاح البرنامج لتحقيق أهدافه.

ويمكن أن يتم تقويم كل من المدرب والبرنامج بإعداد استمارة تقويم لكل منهما، يحدد فيها عناصر التقويم المطلوبة.

3- **تقويم المتدرب:** يمكن أن يكون ذلك من خلال تقارير يقدمها المدرب عن المتدرب لتوضيح مدى مشاركته، واحترامه للوقت، ونسبة الحضور، وغيرها.

كما يمكن أن تعقد اختبارات شفوية وتحريرية وعملية في نهاية البرنامج.

مما سبق يتضح أن إعداد النوعيات المطلوبة من الكوادر البشرية (المعلمين أو الإداريين) لممارسة أعمال معينة تتطلب تقديم التدريب المنظم الذي يعتمد على عدة مبادئ أساسية سواء في مرحلة الإعداد، أو التنفيذ، أو التقويم، ومن أهم هذه المبادئ:

1- وضوح وتحديد الأهداف السلوكية لبرامج التدريب.

2- تلبية الحاجات المهنية للمتدربين.

3- توجه برنامج تدريب المعلمين نحو الكفايات التعليمية.

4- اعتماد نموذج أو إطار نظري للتدريب.

5- أن يحقق البرنامج التدريبي التطابق بين الإطار النظري والممارسات العملية.

6-المرونة وتعدد الاختبارات في برنامج التدريب.

7- استخدام تكنولوجيا التربية الحديثة في برنامج التدريب.

8- الاهتمام بالتعلم الذاتي.

9- الأخذ بمبدأ التدريب المستمر.

أهم اتجاهات تصميم البرامج التدريبية:

إن الهدف من البرامج التدريبية هو نقل المعلومات والخبرات الجديدة لجعل المعلمين والإداريين وسائر التربويين مواكبين للتطورات والتجديدات التربوية، ويهتم المسئولون بضرورة مناسبة هذه البرامج للحاجات الفعلية للمعلمين والطلبة والسلطات التعليمية. ولهذا يلجأون إلى إعداد دراسات تربوية ميدانية تهدف إلى الكشف عن المشكلات والصعوبات التي تعترض

المعلمين، وعن الجوانب التي يشعرون أنهم بحاجة إلى تطويرها، ولكن مع انتشار التكنولوجيا ووسائل الاتصال زاد الاهتمام أيضاً بتفريد التعليم والتعليم الذاتي، مما ساعد على انتشار حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات.

وتحقيقاً لهذه الأهداف التربوية طرحت عدة اتجاهات في مجال تصميم البرامج التدريبية، ومن أهم هذه الاتجاهات:

الاتجاه الأول: يهتم ببناء البرنامج التدريبي على ضوء الاحتياجات.

الاتجاه الثاني: يهتم ببناء البرنامج على ضوء الكفايات.

الاتجاه الثالث: يهتم ببناء البرنامج على ضوء وظيفة ومهام المتدرب.

الاتجاه الأول: برامج تدريبية قائمة على الاحتياجات:

لما كان تحديد الاحتياجات التدريبية يمثل إحدى الخطوات الأساسية في العملية التدريبية، إذ يتم في ضوءها تحديد الأهداف التي تسعى البرامج لتحقيقها، وتحديد المحتوى الذي يتضمنه البرنامج من معارف ومهارات واتجاهات.

فمن هنا نتساءل عن الاحتياجات التدريبية من حيث تعريفعها وكيفية تحديدها.

لقد تداخل مصطلح الاحتياجات مع مصطلح الحاجات *Need* والمتطلبات *Requirements*، وقد فرق الباحثون بينهما على أساس أن الحاجات تشير غالبا إلى دوافع العمل (الفعل) بينما المتطلبات تشير إلى غايات الفعل وشروط تحقيقه. لذا فإن المتطلبات أقل من الحاجات. لأن المتطلبات تتصل بالرغبة وتؤدي إلى أن يقوم الإنسان بعمل يرضي رغبته، ومن تمنعه ظروفه عن قضاء رغبته فتظل متطلباته قائمة. كما قد يقصد بالمتطلبات في بعض الاستعمالات الشروط الواجب توافرها في الفعل مثال ذلك ما نجده في نظم القبول بالجامعات من استخدام عبارات مثل متطلبات الحصول على درجة ما أو وظيفة ما، كما قد يقصد بها في بعض الأحيان التعبير عن الأهداف المطلوب تحقيقها مثل " من متطلبات ثورة الاتصالات .. كذا وكذا".

أما الحاجات في مجال علم النفس فتعني أن هناك نقصاً في شئ ما يحتاج الفرد إلى الحصول عليه، وينشأ عن هذه الحاجة نوع من التوتر، ذلك الذي يفرض على الإنسان القيام بنشاط ليزيل هذا التوتر النفسي أو يخفف منه. لذا فإن هناك نوعان من الحاجات أحدهما نفسي داخلي يعبر عن نوع من التوتر ذلك الذي يدفع الشخص إلى إشباع حاجته، والآخر يرتبط بالمتطلبات لتشير إلى النقص في المعارف والمهارات والاتجاهات لدى الأفراد، ويمكن تحويلها إلى برامج تدريبية ونطلق عليها الاحتياجات.

وإذا كان هناك حاجات بالمعنى النفسي، واحتياجات ترتبط بمجال التربية فليس معنى ذلك الانفصال الكامل بينهما، فربما يؤدي إشباع احتياجات المعلم التدريبية على إدارة الصف أو مهارة التدريس إلى إشباع حاجة نفسية مثل الحاجة إلى التغلب على مشاعر القلق في التعامل مع التلاميذ، أو الحاجة إلى الثقة بالنفس وغيرها. معنى ذلك أن أمامنا نوعان من الحاجات أحدهما نفسي داخلي يعبر عادة عن نوع من التوتر والضيق، واحتياجات أخرى مرادفة للمهارات، والمعارف، والاتجاهات وتلك التي يمكن أن تستخدم في بناء محتوى البرنامج التدريبي.

وإذا كان الأمر كذلك فمن الممكن أن نتساءل: كيف تحدد الاحتياجات؟ ومن المسئول عن تحديدها؟

ويرى البعض أن الاحتياجات التدريبية يمكن أن تحدد من خلال أحد جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء المعلمين لأي سبب من الأسباب، وذلك في ضوء المستهدف وما ينبغي أن يكون.

ويعتمد تقدير الاحتياجات التدريبية على تحديد الوضع الحالي لما يحتاجه المعلمين من مهارات، ومعارف، ومقارنته مع الوضع المستهدف لاكتشاف التناقض. فمثلا يمكن حصر جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء المعلمين سواء في مجال الإدارة، أو التدريس، أو الإشراف، أو العلاقات الإنسانية، أو مجال النشاط الأكاديمي، أو مجال إدارة الصف الدراسي، أو غيرها من وجهة نظرهم، ثم مقارنتها مع ما ينبغي أن يكون لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين. وبناء على ذلك تتضمن الاحتياجات التدريبية رفع مستوى الأداء للمعلم، وتطوير المناهج الدراسية، وإكساب المعلمين اتجاهات إيجابية نحو استخدام طرق التدريس، أو أساليب تقويم جديدة أو غيرها. وهذه الاحتياجات التدريبية قد تكون مهنية، أو أكاديمية، أو غير تعليمية، والتي قد تؤثر في عمل المعلم نتيجة تأثيرها على رضائه عن عمله.

وهناك عدة طرق وأساليب لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم منها المقابلة، الاستبيانات، تحليل مشكلات العمل أو الأداء، تحليل تقارير الموجهين، وبعد حصر هذه الاحتياجات يتم تصنيفها وتصاغ في عبارات سلوكية تحدد نتائج التعلم، أو المتوقع من المتدرب القيام به بعد الانتهاء من البرنامج.

ومن ثم فإن معرفة الاحتياجات التدريبية، وتحديدها وفق أسس علمية يساعد مخططي برامج التدريب في تصميم برامج ناجحة، وكذلك توجيه الإمكانات المتاحة للتدريب من قوى

بشرية، ومادية، ومالية نحو الهدف الصحيح. ومن المفيد تقويم الاحتياجات التدريبية للمعلم مرتين سنوياً على الأقل لتحديد مستويات المهارة والاحتياجات التدريبية المستقبلية.

الاتجاه الثاني: برامج التدريب القائمة على الكفايات:

يعد اتجاه الكفايات من أبرز الاتجاهات السائدة في برامج إعداد وتدريب المعلمين، وهو يعكس أهدافاً تربوية محددة فرضها عامل الالتزام، والمسئولية بتحقيق الأهداف، وتأكيد ملائمة البرامج لحاجات المتعلمين. وقد انتشر هذا الاتجاه على شكل حركة واسعة عرفت بحركة تربية المعلمين القائمة على الكفاية *Competency Based Teacher Education* ويرمز لها بالاختصار *CBTE*.

ويقصد بهذه الحركة تلك البرامج التي تحدد أهداف تدريب المعلمين، وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح، ثم تلزم المعلمين بالمسئولية عن الوصول لهذه المستويات، ويكون المدرب مسئول عن التأكد من تحقيق هذه الأهداف.

وقبل الخوض في مبررات انتشار هذه الحركة، فمن المناسب تحديد المقصود بمفهوم الكفايات *Competencies* .

مفهوم الكفايات: *Competencies*

تعددت تعريفات الكفاية وذلك بحسب طبيعة البحث وأهدافه. وفيما يلي عرض لهذه التعريفات لغة واصطلاحاً .

فمفهوم الكفاية اللغوي كما ورد في «**القاموس المحيط**» يقصد به الشيء الذي لا غنى عنه ويكفي عما سواه، وبهذا المعنى فإن كلمة كفاية تعني الاستغناء، فكفي الشيء يكفيه كفاية فهو كاف، والكفاف يعني مقدار الحاجة بلا زيادة أو نقص.

ويعرف أحمد اللقاني الكفاية بأنها: الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج معين والتي تنعكس على أدائه داخل الفصل الدراسي، وعندما يصل الفرد إلى هذا الحد، فإن هذا يعني أنه قد وصل إلى حد يساعد على أداء العمل. وهذه الكفايات لا يمكن قياسها إلا بملاحظة أداء المعلم داخل الفصل عن طريق بطاقات ملاحظة أعدت لذلك.

وعلى ذلك فالكفاية تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما.

وعرف عمر خليل الكفاية بأنها المهارات الرئيسية التي ينبغي أن يمارسها المعلم بإتقان في نشاطه التدريسي بما يضمن تحقيق النتائج المطلوبة منه.

وعرفها كل من همام بدراوي ومحمد المفتي بأنها مجموعة القدرات وما يرتبط بها من مهارات يتملكها المعلم، والتي تجعله قادرا على أداء مهامه، وأدواره، ومسئولياته بكفاءة بما ينعكس على كفاءة العملية التعليمية ككل.

بينما عرف كل من محمد صقر وعلي موسى الكفاية بأنها القدرة على أداء عمل أو مهمة ما بفاعلية، أي بأقل قدر ممكن من الجهد والتكلفة وبأقصى ما يمكن من الأثر.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن البعض قد ربط بين الكفاية والمهارات والمعارف والاتجاهات، بينما البعض الآخر قد ربط بين الكفاية والمعارف والاتجاهات والقدرة على الأداء المتوقع مع المعلم، ويجمع حمدي محمد كل ما سبق ويعرف الكفاية بأنها: مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الفرد من خلال برامج تدريبية، وتظهر في سلوكه بمستوى محدد من الإتقان ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض.

وبعد توضيح المقصود بمفهوم الكفايات يمكن تلخيص أهم مبررات انتشار حركة إعداد وتدريب المعلمين القائمة على الكفايات *(CBTE)* فيما يلي:

1- **قصور البرامج التقليدية في إعداد وتدريب المعلمين،** إذ اتضح أنها تهتم بالمعرفة وتهمل الأداء والدوافع مما يؤدي إلى الانفصال بين ما تم تعلمه وبين الأداء. لذلك اهتمت هذه الحركة بضرورة اكتساب المعلم للمهارات المطلوبة لممارسة المهنة. بالإضافة إلى تزويده بالمعرفة، لأن المعرفة ضرورية للكفاية ولكنها ليست كافية.

2- **تبنى مبدأ التدريب المستمر لرفع مستوى أداء الفرد وتنمية قدراته،** بما يتناسب ومتطلبات المجتمع.

3- **ظهور مبدأ المحاسبة والمسئولية في العملية التعليمية،** أي الانتقال باهتمامات التعليم من عملية التدريس إلى عملية التعلم، وتحول دور المعلم من مصدر للمعلومات إلى موجه وميسر لعملية التعلم، مما يعني أن مسئولية المعلم تتحدد في مستويات تلاميذه وسلوكهم، وبالتالي فإن أي قصور في أداء التلاميذ هو من صميم مسئولية المعلم.

4- **زيادة الاهتمام بمهنة التدريس وسلوكيات المعلم في الفصل،** وأهمية أدواره الجديدة التي يجب أن يتم تدريبه عليها نتيجة لظهور المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم مثل التعليم المبرمج والتعليم المصغر وغيرها.

5- **الاتجاه نحو التعلم للاتقان**، ويقوم هذا الاتجاه على إمكانية وصول المتعلم العادي إلى درجة من الاتقان لبرنامج تعليمي معين إذا توافرت له الفرص التعليمية الكافية من الوقت.

6- **الاتجاه نحو تفريد التعليم والتعلم الذاتي**، حيث يختلف الأفراد فيما بيهم في القدرات والاستعدادات، مما يتطلب ضرورة تقديم التعليم الذي يتناسب مع قدراتهم الشخصية ووقتهم وظروفهم.

7- **الاهتمام باستخدام أسلوب النظم في التدريب**، حيث يتم تحليل العمليات والحقائق المعقدة إلى عناصر أصغر تتمثل في المدخلات، والعمليات، والمخرجات، وتعطي التغذية الراجعة متابعة مستمرة للأداء.

8- **الاهتمام بالاتجاه السلوكي في العملية التعليمية**، وهو الاتجاه الذي يؤكد على ضرورة تحديد الأفعال السلوكية في صورة أهداف تساعد المتعلم على أداء مهامه، وتحديد أكثر الأساليب فاعلية لإكسابه هذه السلوكيات.

كما ساعد أيضا انتشار حركة إعداد وتدريب المعلمين القائمة على الكفايات ظهور حركة التربية القائمة على التدريب الميداني، وحركة منح الشهادة العلمية المؤهلة للتدريس على أساس الكفايات، والاهتمام بوضع معايير للمعلم الكفء على أسس علمية، فضلا عن زيادة عدد المعلمين ذوي التخصصات المختلفة الذين تنقصهم الكفاءة اللازمة.

ومن ثم فإن أي برنامج تدريبي للمعلمين قائم على الكفايات يجب أن يحدد مسبقاً الكفايات التي يجب على المعلم أن يتقنها حتى يكون معلماً مؤهلاً، ومن المهم أن يعلم المعلم قبل التحاقه بالبرنامج أن عليه أن يتدرب على هذه الكفايات التي تم تحديدها، وعليه الاستمرار في التدريب حتى يصل بهذه الكفايات إلى مستوى التمكن. ولذلك فالبرامج التي تبنى على الكفايات يجب أن تستخدم أسلوب التعلم الفردي نظراً لاختلاف الأفراد في قدراتهم، وحاجاتهم، واتجاهاتهم، وميولهم.

ويمكن **تعريف البرنامج التدريبي القائم على الكفايات بانه:** تنظيم منطقي لمجموعة من المعارف، والمهارات التي تشكل في مجموعها الكفايات التعليمية، وبحيث يتم تنظيمها في صورة يقوم المتدرب (المعلم) بدراستها ذاتيا، ويصبح مسئولاً عن الوصول لمستوى الاتقان لهذه الكفايات، وتحقيق أهداف البرنامج.

ويتضح من هذا التعريف أن هذه البرامج تعتمد على مبدأ الكفاية أو الأداء بدلاً من

الاعتماد على المعرفة كإطار مرجعي، وإن معيار تقويم المعلم هو ما يستطيع عمله بدلاً مما يعرفه من المعلومات. لذا فإن برامج وإعداد وتدريب المعلمين القائمة على الكفايات تتسم ببعض الخصائص التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- **التحديد الدقيق للكفايات اللازمة للمعلم،** وتحديد مكوناتها وتصنيفها، والتي تمثل في نفس الوقت أهدافاً للبرنامج.

2- **صياغة الكفايات في صورة أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها،** في صورة عبارات تحدد المهام والأدوار المطلوبة من المتدرب في البرنامج.

3- **المسئولية في تحديد الأهداف واتقان الأداء تقع على عاتق المتدرب،** حيث يتم عرض الأهداف المراد تحقيقها على المتدرب قبل بدء البرنامج ومروره بأنشطته.

4- **الأخذ بمبدأ تفريد التعليم في تنفيذ البرنامج،** حيث أن كل متدرب يكون مسئولاً عن نتائج تعلمه، مما يتطلب توفير فرص تعليم متعددة، ومصادر تعلم مختلفة لكل متدرب حتى يتقن الكفايات المراد تحقيقها دون تحديد وقت ثابت، لأنه يستخدم هذه المصادر في الوقت الذي يراه مناسبا له.

5- **التقويم المستمر والمتابعة لكل متدرب على حدة،** بغض النظر عن مستوى أداء رفاقه بالبرنامج، حيث يتم تقييم المتدرب في ضوء المستوى المطلوب من الأداء والذي تم تحديده قبل بدء البرامج، لا أن يتم التقويم بمقارنة أداء المتدرب بمستوى أداء رفاقه.

تصنيف الكفايات:

يقصد بالتصنيف هنا: تحديد المحاور التي تدور حولها الكفايات باعتبارها كفايات رئيسية، ويتم تحويل كل محور إلى مجموعة من الكفايات الثانوية، ويشترط في هذا التصنيف أن يكون متسقا مع أهداف البرنامج. وقد تعددت أساليب تصنيف الكفايات بين الباحثين. فيرى البعض أنه يمكن تصنيف الكفايات إلى:

أ- **كفايات معرفية** *Cognitive Competencies:* وتتمثل في أنواع المعارف، والعمليات المعرفية، والمهارات الفكرية والمعلومات التي يجب أن يلم بها المعلم سواء حول مادته (التخصصية) التي يدرسها، أو البيئة المحيطة به، أو الطالب الذي يتعامل معه.

ب- **كفايات وجدانية** *Affective Competencies:* وتتمثل في الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم، والقيم التي يجب أن يكتسبها، وهذه تقتضي جوانب متعددة مثل حساسية الفرد، ثقته في نفسه، واتجاهه نحو المهنة.

ج- كفايات نفس حركية *Psychomotor Competencies*:وتتمثل في المهارات الحركية التي تلزم المعلم للمشاركة في مختلف أوجه النشاط التربوى المناسب للعملية التعليمية، وتتضح خاصة في حقول المواد التكنولوجية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي.

بينما يرى آخرون أنه يمكن تصنيف الكفايات إلى ستة مجالات رئيسية، ويضم كل مجال عدد من الكفايات الثانوية، وهذه المجالات الستة هي:

1- كفايات خاصة بالعلاقات الإنسانية.

2- كفايات خاصة بعمليات الاتصال.

3- كفايات خاصة بالتخطيط للعملية التعليمية.

4-كفايات خاصة بإجراءات التعلم.

5- كفايات خاصة بالتقويم.

6-كفايات خاصة بالمادة الدراسية.

ويصنف التربويون الكفايات اللازمة لإعداد المعلم بصفة عامة إلى:

1- كفايات تخصصية: وهي تلزم لإعداده الإعداد التخصصي في مجال تدريسه ويسميها البعض بالكفايات النوعية.

2- كفايات مهنية: وهي تلزم المعلم لأداء الجانب المهني من عملية التدريس، وأداء وظيفته التربوية بشكل مهني.

3- كفايات شخصية: وهي ترتبط بالإعداد النفسي للمعلم، واتصافه بمجموعة من الكفايات المرتبطة بسماته الشخصية، والجسمية، والعقلية، والانفعالية، والنفس حركية.

بينما يرى آخرون أن الكفايات تمثل بصفة عامة ما هو أكبر من مستويات المعرفة والمهارات، فهي تفسر التطبيق الفعال للمعرفة، والمهارات المتاحة ويفترض أن الكفاية تتجاوز مستويات معرفة المعلم بالمنهج ومهارته واتجاهه نحو عملية التعليم إلى كيفية تطبيق المعرفة، والمهارات بطريقة فعالة في التدريس.

مما سبق يتضح أنه رغم تعدد أساليب تصنيف الكفايات بين المتخصصين إلا أن هناك اتفاق على ضرورة اتساق التصنيف مع أهداف البرنامج، لأن أهمية التصنيف هي تيسير مهمة التفكير المتعمق في كل جانب من جوانب التدريب، وضمان استيفاء جوانبه. وهنا يثار

تساؤل ما هي مصادر اشتقاق هذه الكفايات؟

مصادر اشتقاق الكفايات:

كما اختلف الباحثون في تصنيف الكفايات، فقد اختلفوا أيضا عند تحديد مصادر اشتقاق الكفايات.

فيرى الناقة أن أهم مصادر شتقاق الكفايات هي:

1-القوائم الجاهزة.

2- ما نستقيه من خبراء المهنة.

3- البرامج الأخرى والدراسات والبحوث.

4- رصد الأداء النموذجي وتحليله.

5- حاجات الميدان.

6- الاستفتاء والاستقصاء.

7- المقابلة الشخصية.

بينما يرى عبد الرحمن جامل أن أهم هذه المصادر تتمثل في:

1- تحليل المقررات وترجمتها إلى كفايات.

2- تحديد الحاجات في ضوء طبيعة الميدان.

3- قوائم تصنيف الكفايات الجاهزة.

4- مشاركة العاملين في مهنة التعليم.

وتشير عايدة أبو غريب وفاطمة حميدة إلى أن هذه المصادر هي:

1- تحليل مهام المعلم.

2- تحليل مهارات التدريس.

ورغم تعدد مصادر اشتقاق الكفايات بين الباحثين إلا أنه يمكن استخلاص أهمّ المصادر التي اتفقوا عليها فيما يلي:

1- **قوائم تصنيف الكفايات (القوائم الجاهزة):** حيث توجد في ميادين التدريب القائم على الكفايات محاولات علمية جاهزة تحدد الكفايات في ميادين مختلفة.

2- **البرامج الأخرى والدراسات والبحوث:** يمكن اللجوء إلى برامج المؤسسات الأخرى في بلاد

أخرى للاستعانة بها، كما يمكن فحص الكتب والأدبيات المختلفة المتعلقة بموضوعات التدريب المبني على الكفايات التدريبية.

3- **تحليل المهام:** ويقصد بها: الوصف الدقيق لأداءات المتدرب (المعلم) ثم يترجم هذا الوصف إلى كفايات.

4- **رصد اداء نموذجي وتحليله:** ويقصد به: ملاحظة أداء مجموعة من الأفراد المشهود لهم بالكفاءة في مجال العمل وتسجيل نتائج هذه الملاحظة تسجيلاً منظماً، بحيث ترصد السلوكيات النموذجية لكل فرد، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد الكفايات المطلوبة لأداء العمل.

5- **ترجمة محتوى المقررات الدراسية** التي يقوم المعلم بتدريسها إلى عبارات تحدد الكفايات التي ينبغي أن تتوافر عند المعلم ليقوم بتدريس هذه المقررات.

6- **دراسة احتياجات التلاميذ،** واحتياجات المجتمع المحيط بالتلاميذ حيث تترجم قيم وطموحات التلاميذ إلى كفايات يجب أن تتوافر لدى المعلم الذي يتصل بهم. ويقصد باحتياجات المجتمع تحديد مطالب محددة لإعداد الفرد الذي يعمل في الميدان، لذا فإن تحديد المهارات التي ينبغي توافرها عند المتخرجين من المدرسة لأداء وظائفهم في مجتمعهم يساعد على ترجمتها إلى كفايات ينبغي أن تتوفر عند معلمي هذه المدرسة.

7- **ما نستقيه من خبراء المهنة** والعاملين في الميدان حيث يتم سؤال والعاملين في الميدان عما ينبغي أن يتضمنه برنامج الإعداد، وذلك من خلال تحديد الأهداف والكفايات، ومعلومات عن حاجات الممارسات الفنية العملية، ومعلومات حول احتمالات المستقبل بالنسبة لهذه المهنة.

8- **استطلاع راي الأطراف المعنية،** مثل جمع آراء المهتمين، والمساهمين، والمستفيدين من العملية التعليمية (أولياء أمور، طلاب ..) وسؤالهم عن المهارات التي يظنون أنها يجب أن تتوافر عند المعلم. كما قد تستخدم المقابلات الشخصية للتعمق في نتائج الأسلوب، وتحليله، والتأكد من صدقه.

خطوات إعداد برنامج تدريبي قائم على الكفايات:

1- **تحديد وكتابة اهداف الأداء** بصورة عامة ثم تحويلها إلى أهداف إجرائية (مهارية - وجدانية - معرفية).

2- تحديد محتوى المنهج التدريبي وأساليب التدريب والوسائل والأنشطة التدريبية المناسبة.

3- كتابة وإعداد المادة التدريبية وتحقيق صلاحيتها.

4- ضبط البرنامج: بعد الانتهاء من إعداد البرنامج، يتم عرضه على مجموعة من المتخصصين للتأكد من محتوى البرنامج، وقدرته على تحقيق الأهداف المطلوبة. وبعد أن يتم ضبط البرنامج يصبح في صورته النهائية وقابل للتنفيذ.

5- تنفيذ البرنامج: ويتم فيها اختيار المدربين - تحديد المكان وتجهيزاته - توفير الموارد المالية والمادية - تحديد مواعيد بدء البرنامج.

6- تقويم البرنامج: ويمكن استخدام أكثر من أسلوب لتقويم البرنامج منها أسئلة الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، أسئلة أكمل وغيرها، كما يمكن استخدام بطاقة الملاحظة أو اختبار قياس الأداء، كما يمكن تقويم البرنامج أيضا من خلال المدربين والمتدربين.

الاتجاه الثالث: برامج التدريب القائمة على وظيفة ومهام المتدرب:

تهتم برامج التدريب القائمة على مهام المتدرب بالكفايات الإدارية اللازمة لمديري ونظار المدارس، وتتجه الخبرات العالمية إلى تصنيف الكفايات اللازمة للإداريين إلى عدة مجالات إدارية، وفنية، وشخصية، ويندرج تحت كل مجال عدد من الكفايات الفرعية المتصلة به، ورغم اختلاف الباحثين حول تحديد تلك الكفايات، إلا أنه يوجد بينهم اتفاق حول عدة مجالات لهذه الكفايات الإدارية كما يلي:

1- كفايات مرتبطة بالشخصية.

2- كفايات مرتبطة بالقيادة المدرسية.

3- كفايات مرتبطة بالتخطيط المدرسي.

4- كفايات مرتبطة بالتشريعات.

5- كفايات مرتبطة بالتفاعل الاجتماعي.

6- كفايات مرتبطة بالأعمال المالية والإدارية.

7- كفايات مرتبطة بالاتصال.

8- كفايات مرتبطة بالتقويم.

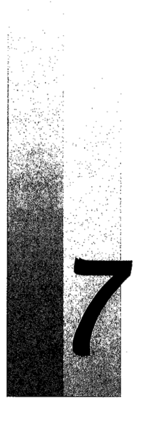
9- كفايات مرتبطة بالتغيير والتطوير.

10- كفايات مرتبطة بالتنظيم.

11- كفايات مرتبطة بالإشراف التربوي.

12- كفايات مرتبطة بالعلاقات الإنسانية.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الكفايات اللازمة لمدير المدرسة لا تصلح لكل مدير في أي بيئة، حيث أن الظروف البيئية والاجتماعية وطبيعة الإدارة (مركزية أو لا مركزية) لها أثر في تحديد كفايات المدير أو الناظر.



الفصل السابع

التدريب أثناء الخدمة

الأهداف الإجرائية:

بعد دراسة هذا الفصل يجب أن يكون الدارس قادراً على أن:

- *يعرف مفهوم التدريب أثناء الخدمة.*
- *يذكر أهداف التدريب أثناء الخدمة.*
- *يذكر أهمية التدريب أثناء الخدمة.*
- *يحدد أساليب التدريب أثناء الخدمة.*
- *يخطط برامج التدريب اثناء الخدمة.*
- *يذكر أهم الاتجاهات العالمية في مجال تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.*
- *يوظف الحقيبة التدريبية كأداة محورية ببرامج التدريب أثناء الخدمة.*
- *يحدد أهم مشكلات التدريب أثناء الخدمة.*
- *يذكر أهم المقترحات لتفعيل التنمية المهنية للمتدربين.*
- *يحدد أهم الارشادات والنصائح المتعلقة بعملية التدريب أثناء الخدمة.*

مقدمة:

تسعى كل دول العالم لتوفير أكبر قدر من التعليم لمواطنيها وبأعلى المستويات الممكنة ولكن قليلاً من الدول يكون قادراً على تحقيق ذلك، فالدول المتقدمة وفرت التعليم الأساسي لكل مواطنيها، بل أصبحت الدراسة الجامعية متاحة لمعظم طبقات المجتمع كما هو الشأن في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الغربية. ولكن دول العالم الثالث ما زالت تسعى لمكافحة الأمية بين مواطنيها، فأكثر من نصف التلاميذ في سن الدراسة لا يجدون أماكن في المدارس، وذلك رغماً عن أن بعض تلك الدول تصرف قدراً كبيراً من دخلها القومى في التعليم والذي يصل في بعض الأحيان إلى ربع ميزانياتها.

ولعل من أهم العقبات التى تجعل الأمر أكثر تعقيداً في الدول النامية هي توفير المعلمين وتدريبهم بالقدر الكافي لتحمل عبء التغيير المنشود، فقد فشلت كثير من سياسات المناهج نسبة لعجز المعلمين وعدم تأهيلهم بالقدر الكافي لمواكبة حركة المجتمعات. ومن الملاحظ أن

كثيراً من مشروعات تغيير وتطوير المناهج قد تحطمت عند باب الفصل لعجز المعلمين عن القيام بالمطلوب منهم. وهذا يعزى إلى عوامل يأتي على رأسها عدم كفاءة المعلمين وربما تباين المادة التي يتلقونها مع الاحتياجات الحقيقية.

ولعل هذا الأمر الأخير قد يشير إلى أن التدريب الأساسي للمعلمين لن يكون كافياً ومتمشياً مع المتغيرات، ولا بد من استمرار التأهيل طيلة فترة بقاء المعلم بالمهنة .

لقد ثبت أن التأهيل الفعال للمعلمين هو السبيل الأمثل لتحقيق التطور المنشود في التعليم، لذلك نال اهتمام كل دول العالم. بل وسعت معظمها لزيادة التأهيل الأساسي ليصل المعلم إلى المهنة وهو أكثر قدرة على القيام بالدور المنوط به، فزادت سنوات الدراسة كمتطلبات قبل الانخراط في معاهد التعليم، وزادت مدة تدريب المعلمين أيضاً في معاهد تدريب المعلمين. ففي بريطانيا مثلاً زادت مدة تدريب المعلمين إلى ثلاث سنوات بدلاً عن سنتين في عام *1960* م، ثم زيدت وفي وقت وجيز إلى أربع سنوات ليتخرج المعلم بدرجة البكالوريوس. وفي بعض تلك الدول كالولايات المتحدة الأمريكية أصبحت درجات الماجستير أمراً عادياً بين العاملين في حقل التعليم .

وعلى الرغم من ذلك، إلا أن العديد من دول العالم لجأت إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة وذلك بهدف النمو المهني المستمر، والحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمهنية بغرض زيادة معدلات أدائهم ورفع مستوى كفاءتهم الإنتاجية وإطلاعهم على كل جديد في مجال التربية والتعليم.

مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

يقوم هذا النوع من التدريب على فكرة قديمة - فكرة التلمذة المهنية - التي تعني أساساً أن يتلقى الموظف الجديد التعليمات والتوجيهات التي تبين له أسلوب العمل من رئيسه الذي يتولاه بالرعاية خلال الفترة الأولى، فيبين له الصواب من الخطأ والحقوق والواجبات، وأفضل أسلوب لأداء العمل وآداب السلوك الوظيفي. ولا يستطيع أحد أن ينكر أن أول واجبات الرئيس المباشر ما زالت تكمن في توجيه من يعملون معه لأفضل الأساليب لأداء العمل، وللسلوك الوظيفي الإيجابي، بل ويستمر هذا الدور ليس فقط في فترة التوائم مع متطلبات الوظيفة ولكن أيضًا خلال الحياة الوظيفية للموظف، فهو يحتاج باستمرار للتنمية وتطوير قدراته ومهاراته واستعداداته حتى يتقن ما يقوم به من عمل ويكون مستعدًا للترقية لأعمال ذات مسئولية أكبر وأخطر من مسئولياته الحالية.

أما عن تعريف التدريب أثناء الخدمة، فهناك العديد من التعريفات التي أوردها الخبراء في مجال التدريب لعل من أهمها ما يلي: **التعريف الأول:** أنه نشاط مخطط بهدف إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرسها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم و اتجاهاتهم، بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية. **التعريف الثاني:** أنه نشاط مخطط ومنظم يمكن المعلمين من النمو في المهنة بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم والتعلم وزيادة طاقة المعلمين الإنتاجية. **التعريف الثالث:** أنه العملية التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون المعلمين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى أدائه لمهنته. التعريف الرابع: أنه ذلك النشاط الإنساني المخطط له ويهدف إلى إحداث تغييرات في المتدربين من ناحية المعلومات والمهارات والخبرات والاتجاهات ومعدلات الأداء وطرق العمل والسلوك.

ولعل التعريف الخامس للتدريب أثناء الخدمة والذي يقدمه اللقاني والجمل الأكثر أهمية ودقة من التعريفات السابق ذكرها، وهذا التعريف هو: مجموعة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية، وتهدف إلى تقدم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي، والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية.

وبناءاً على التعريفات السابقة، يمكن استخلاص النقاط التالية:

1- التدريب جهد منظم يقوم على التخطيط.

2- يتناول التدريب كفايات القوى البشرية في التنظيم.

3- تتم تنمية الكفايات وتطويرها من خلال التعلم المنظم المخطط.

4- إن التدريب ذو توجه علمي يركز على الأداء والسلوك الحالي والمستقبلي.

5- يعود التدريب بالفائدة على الأفراد والجماعات الصغيرة والتنظيمات والمجتمع.

أهداف التدريب أثناء الخدمة:

من أبرز الأهداف الخاصة بالتدريب أثناء الخدمة ما يأتي:

- تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته مما يجعله راضيا عن عمله ليساعد ذلك في رفع الروح المعنوية والنفسية لديه.

- تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين.
- تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات والمستحدثات العلمية والتكنولوجية والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه المتغيرات.
- تدريب المتدربين على كيفية تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات، بما يؤدي إلى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي.
- زيادة قدرة المتدربين على التفكير المبدع بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم من ناحية، ومواجهة مشكلاتهم المستقبلية، والتغلب عليها من ناحية أخرى.
- تفادي الأخطاء في أداء أعمالهم والإقلاع منها ما أمكن، والحفاظ على الوقت والجهد والمال في جميع مراحل العمل.
- إكساب المتدربين أساليب التعليم المستمر من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر، أو من خلال إيجاد اتجاهات إيجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم.
- تعريف المتدربين بكيفية القيام بواجبات رسالتهم ووظائفها.
- رفع كفاية القائمين بمهام التدريب التربوي، عن طريق برامج تدريبية متخصصة.
- تأهيل العاملين في مهنة التعليم وتدريبهم بموجب معايير وقواعد.
- تنمية الاتجاهات نحو تقدير العمل التربوي وأهميته بجوانبه كلها.
- تنمية مفهوم التربية المستمرة.
- تبصير المعلمين والمدراء بالمشكلات التعليمية ودورهم ومسؤولياتهم.
- إعداد المعلمين والمدراء للمساهمة في البرامج التدريبية وخلق جو من التعاون في المؤسسات التي يعملون بها.
- ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي، وأيضاً مجتمعه العالمي، وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بين التلاميذ وبين بيئتهم المحلية، ومهارات تنفيذ وتقويم هذا التخطيط.

أهمية التدريب أثناء الخدمة:

البرنامج التدريبي هو مصمم لزيادة الكفاية الإنتاجية عن طريق علاج أوجه القصور، أو تزويد العاملين في التعليم بكل جديد من معلومات ومهارات واتجاهات لزيادة الخبرة وصقل الكفاءة الفنية، ومن خلاله يتمكن المعلم من تطوير قدراته. ويمكن النظر إلى أهمية التدريب أثناء الخدمة من خلال النقاط التالية:

1- يكسب التدريب المتدربين معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدوارهم.

2- يكسب الفرد ثقة بنفسه وقدرة على العمل من دون الاعتماد على الآخرين، ويدعم احترامه لنفسه واحترام الآخرين له.

3- يكسب الفرد خبرات جديدة تؤهله إلى الارتقاء وتحمل مسؤوليات أكبر، وربما قد تكون مسؤوليات قيادية.

4- ينمي التدريب لدى الفرد المرونة والقدرة على التكيف في حياته العملية.

5- التدريب بوصفه جهداً منظماً مخططاً يرتكز على تحسين الأداء الحالي والمستقبلي للأفراد والجماعات على حد سواء.

6- عن طريق التدريب يمكن تخفيض النفقات، فزيادة المهارات والكفاءات تؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء بالعمل.

7- يساهم التدريب في الإقلال وتسهيل الإشراف، فالمعلم المتدرب جيداً تقل نسبة أخطائه.

أساليب التدريب أثناء الخدمة:

هناك العديد من أساليب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وسوف نقصر الحديث هنا على أهم وأشهر هذه الأساليب وهي:

أولاً: أساليب تدريبية تتم داخل موقع العمل:

هذا النوع من الأساليب التدريبية يتم عادة داخل موقع العمل، وبإشراف مباشر من القيادات العاملة بالمؤسسة، ولهذا النوع من التدريب وسائل وأساليب متنوعة من أهمها:

1- تُخصص فترة تسمى (فترة التجربة) تمتد لعدة أشهر قبل أن يصبح الموظف الجديد مسؤولاً تماماً عن عمله.

2- الدوران بين عدة وظائف أو نشاطات، فيعرض فيها المتدرب لرؤية مختلفة لشتى الوظائف التي يحتاج إلى الإلمام بها.

3- المكتب المجاور، حيث يوضع مكتب الموظف الجديد إلى جوار مكتب رئيسه مباشرة، أو إلى جوار مكتب زميله القديم الذي سوف يقوم بتدريبه، فيلاحظ سلوكه وتصرفاته وقراراته، ويسند إليه المدرب بعض الأعمال بالتدريج فيقوم بها في البداية تحت إشرافه ثم يبدأ في الاستقلال بإنجاز أعماله كاملة.

4- شغل وظائف الغائبين، حيث يمكن التدريب عن طريق تكليف الزملاء بالقيام بأعمال رؤسائهم أو مدربيهم أو زملائهم القدامى لفترة محدودة أثناء غيابهم. مع الرجوع إلى المدير المسؤول في حالة مواجهة صعوبات.

5- توجيه الأسئلة، حيث يمكن للرئيس أو الزميل القديم أن يدرب الموظف الجديد عن طريق سؤالين بين الحين والآخر عما يمكن فعله في بعض المواقف، ثم يبدأ يحيل إليه بعض الأمور ويراقبه فيها.

6- المشاركة في أعمال اللجان، وذلك عن طريق تعرض المتدرب لخبرات وأراء أفراد آخرين، ويحاول المتدرب المتمرس على عرض وجهة نظره بأسلوب منطقي مقنع يعرض فيه لكل الجوانب، وهذا الأسلوب يصلح للمرشحين لوظائف إدارية أو قيادية وإن كان يعاني من عيوب اللجان المعروفة.

7- الوثائق والنشرات، حيث توزع تعليمات على الموظفين الجدد كل فترة من الزمن تشمل تعليمات وتوجيهات حول أفضل الأساليب لأداء العمل والواجبات والمسؤوليات والسلوكيات الوظيفية، ووظائف المؤسسة وفرص الترقي، وكيفية تحسين الأداء، إلى جانب معلومات متخصصة في وظيفته الجديدة.

ثانياً: أساليب تدريبية تتم خارج موقع العمل:

ويقصد بالتدريب أثناء الخدمة خارج موقع العمل، أن يدور في أماكن خارج العمل، إما في قسم مستقل تابع للمؤسسة نفسها، أو خارجها في جهات متخصصة مثل معاهد الإدارة أو مراكز التدريب أو بعض الجهات أو المكاتب المتخصصة. ولهذا النوع من التدريب وسائل وأساليب متنوعة منها: المحاضرات، والحلقات الدراسية، والمؤتمرات، والمناقشات الجامعية، والحوار المفتوح، ودراسة الحالة، وتمثيل الأدوار، وسلة القرارات، والمباريات الإدارية، والزيارات الميدانية، وغيرهم الكثير، والمفاضلة بين أسلوب وآخر ترتكز على اعتبارات وعوامل عديدة يجب مراعاتها قبل عملية اختيار الأسلوب التدريبي الملائم، ومن أهم هذه الاعتبارات:

1- مدى ملاءمة الأسلوب التدريبي للمادة التدريبية وللأفراد المتدربين طبيعة المتدربين واتجاهاتهم ومستوياتهم العلمية والتنظيمية.

2- إمكانية توافر التسهيلات المادية للتدريب، مثل القاعات والأجهزة والمعدات اللازمة لإنجاز العملية التدريبية.

3- نفقات استخدام كل وسيلة تدريبية وملاءمتها مع موازنة التدريب.

4- مدى ملاءمة الوقت والمكان المتاح لكل وسيلة تدريبية.

5- درجة إلمام المدرب نفسه بالأسلوب التدريبي.

6- عدد المشتركين في البرنامج التدريبي، فكلما كان عدد المشركين قليلاً كلما أمكن استخدام الأساليب القائمة على المناقشة.

أهم أساليب التدريب أثناء الخدمة (خارج موقع العمل):

أسلوب المحارات:

هو أسلوب تدريبي يستخدم الرموز اللفظية في توصيل مجموعة من الأفكار والمعلومات والحقائق العلمية والنظريات والمفاهيم، من قبل المدرب إلى المتدربين، ويلاحظ على هذا الأسلوب أن المسيطر في الموقف التدريبي هو المدرب فهو يقوم بإرسال المعلومات وشرحها وتوضيحها باستخدام الرموز اللفظية، وتقتصر مشاركة المتدربين بصفة عامة على الاستماع والإصغاء المركزين، وأن المحاضرة لها مجموعة من الشروط لكي تكون محاضرة، وليست حديثا عابراً:

1- الإعداد المسبق من قبل المحاضر للمحاضرة من حيث ترتيب الموضوعات، أو المعلومات حسب تسلسلها المنطقي وفي نقاط محددة ومختصرة.

2- العناية في الإعداد للمحاضرة بخلفيات المتدربين واستعداداتهم وقدراتهم لكي تتناسب عملية إلقاء المحاضرة مع خلفياتهم وقدراتهم واستعداداتهم.

3- قيام المدرب أثناء المحاضرة ببعض الاستراتيجيات لتحفيز المتدربين لمتابعة المحاضرة مثل طرح بعض التساؤلات المتدرجة والمناسبة لمعلومات المحاضرة.

4- قيام المدرب بتخصيص وقت بتخصيص وقت كاف للمناقشة وللإجابة على معظم الأسئلة والاستفسارات.

5- أن تكون لغة المحاضرة سهلة ومتمشية مع قواعد اللغة الفصحى بدرجة عالية.

6- يستخدم المحاضر تعبيرات الوجه والاتصال النظري والإشارات والإيماءات الجسدية والصوت المعبر بصفة عامة أثناء إلقاء المحاضرة.

7- عدم قيام المحاضر بأفعال مثل تسليك الحلق أو تحريك النظارة الزجاجية بصفة مستمرة.

8- أن تكون سرعة إلقاء المحاضرة مناسبة لأخذ المذكرات وتدوين الأفكار.

9- يستحسن أن يستخدم المحاضر أثناء إلقاء المحاضرة بعض الوسائل التعليمية السمعية والبصرية أو الاثنين معاً أثناء الإلقاء بهدف التشويق والتنويع والإيضاح.

10- عدم قيام المحاضر بقراءة المحاضرة كلمة كلمة.

11- قيام المحاضر بإعطاء الأمثلة في المحاضرة بحيث تكون متناسبة مع خلفيات واهتمامات المتدربين.

12- أن يقوم المحاضر بتوجيه حديثه أو إلقاؤه على متدرب أو أثنين دون الجميع أناء إلقاء المحاضرة.

أسلوب المناقشة الموجهة:

يستخدم هذا الأسلوب للإجابة عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة المحددة والتي لا توجد إجابات لها لدى المدرب وتحدث في المناقشة الموجهة عمليات مثل الاستماع والاستفسار والمشاركة بالتعليقات مع تعيين كل رأي مطروح في ضوء معايير وتكون مهمة المدرب إدارة النقاش تجاه كل جوانب الموضوع المطروح للنقاش مع تحضير المتدربين للمشاركة في النقاش واستخلاص أهم النتائج.

1- تنمية حلول ابتكاريه للمشكلات.

2- إثارة الاهتمام والتفكير وضمان المشاركة.

3- التأكيد على النقاط التدريبية الأساسية.

4- دعم المحاضرات أو القراءات أو التمارين العملية.

5- تحديد مدى فهم المتدربين للمفاهيم والمبادئ.

6- إعداد المتدربين لتطبيق نظرية أو إجراء في موقف معين.

7- توضيح نقاط أو تلخيص أو مراجعة موضوعات.

8- تجهيز المتدربين لتدريب لاحق.

9- تحديد مدى تقدم المتدربين وفاعلية التدريب السابق.

أسلوب التعليم المبرمج:

يكرس هذا الأسلوب مفهوم التعليم الذاتي، حيث يتحمل المتدرب مسؤوليات أساسية في



تدريب نفسه ويكتسب المتدرب المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنمية وتطوير أدائه من خلال قيامه بمجموعة من الخطوات المرتبة والتي خططت بعناية بشكل مسبقا وأورد حسين الطويجي مجموعة من المبادئ التي يستند عليها التعليم المبرمج وهي:

1- تقسيم كل عمل أو مهمة إلى الخطوات الصغيرة التي تتكون منها لتجنب الفشل إلى حد كبير وكذلك اكتشاف الخطأ عند وقوعه وتحديده في أضيق نطاق ممكن.

2- الاستجابة والمشاركة الإيجابية بين المتدرب والموقف التدريبي الذي يحيط به فعند مواجهة الدارس بسؤال أو بعبارة أو مثير يجب أن يسجل استجابة بطريقة إيجابية وإلا فلن ينتقل البرنامج إلى الخطوة التالية.

3-المعرفة الفورية بنتيجة الاستجابة التي تمت أو التعزيز قبل الاستمرار في البرنامج إذ يؤدي معرفة الخطأ والصواب إلى تعزيز الاستجابة الصحيحة وتأكيد التعلم وتقليل الوقت الذي يضع نتيجة لتعلم أشياء خاطئة.

4- السير في التعليم حسب قدرة المتعلم الشخصية، ويتيح هذا المبدأ للمتعلم أن ينتقل من كل خطوة إلى الخطوة التالية حسب قدرته، واستعداده كما يستمر في متابعة دراسة الموضوع وفق رغبته ويتوقف عن ذلك حسبما يريد حتى لا يتطرق الملل والسأم إلى نفسه، وينعكس على حبه لموضوع الدراسة.

5- يعرف الدارس أخطاءه بنفسه وبذلك يصبح معيار نجاح البرنامج هو سلوك الدارس ومدى تعلمه وتحقيقه لأهدافه ويسهل ذلك عملية تشخيص الخطأ ووصف العلاج المناسب كما أن البرنامج لا يقارن الدارس بآخر ولكنه يعتمد على التقييم الذاتي لأدائه فلا يشعر الدارس مثلا بالخجل عند مقارنته بغيره من أقرانه.

الزيارات الميدانية:

يقصد بالزيارات الميدانية قيام المتدربين بجولات ميدانية لأماكن خارج مكان التدريب تجسد الأفكار والمفاهيم والممارسات المعطاة للمتدربين في قاعات التدريب، وتتم الزيارات لتحقيق بعض أهداف التدريب فهي تتيح الفرصة للمتدربين لشاهدة الأشياء والممارسات والعمليات والمواقف التي لا يمكن تجسيدها في قاعات التدريب وإحضارها إليهم وقد تستغرق الزيارة ساعة أو عدة أيام وبإمكانها تحقيق أهداف تدريبية لا يمكن تحقيقها إلا بها وإن الزيارات الميدانية تتضمن ثلاث مراحل:

1- مرحلة التخطيط.

2- مرحلة الجولة الميدانية.

3- مرحلة أنشطة المتابعة (ما بعد الزيارة).

أسلوب تمثيل الأدوار:

يعتبر هذا الأسلوب أسلوباً معملياً لتدريب المتدربين على الأدوار والمهام والمسؤوليات، والمواقف الموجودة في بيئة الأعمال الحقيقة أو أنه يسمح بقيام المتدرب بتمثيل دور شخصي ما ويتصرف كما يعتقد بأن ذلك الشخص يتصرف في أدائه لذلك الدور.

ويقوم المتدرب بالمشاركة في أداء الدور مع بعض زملائه أو مع بقية المتدربين الذين يقومون بمتابعة تمثيله من خلال الملاحظة العلمية لتوفير التغذية الراجعة *feed-back* وليستفيد المشاركون من أداء الدور من إتقان أداء الدور والإلمام بكافة متطلباته وتبرز أهمية التغذية الراجعة في النقاش الذي يدور بعد الانتهاء من لعب الدور والذي يشارك فيه جميع المتدربين والمدربين ويهدف هذا الأسلوب على إتاحة لفرص للمتدربين لمعرفة وإدراك طبيعة مشاعرهم تجاه بعض المواقف ولتطبيق بعض المفاهيم النظرية في بيئة وظروف وعوامل مشابهة لبيئة العمل.

أسلوب استمطار الأفكار:

يستخدم هذا الأسلوب لتدريب مجموعة صغيرة من المتدربين بين *5-12* متدرباً بحيث يشارك المتدربون في نقاش مباشر بهدف حل مشكلة أو موقف يطلب من المشاركين طرح أفكار وآراء وليدة اللحظة دون وجود أحكام أو تقويم لها في تلك اللحظة لان اقتراح متدرب قد يقود إلى طرح أفكار متعددة من بقية المتدربين المشاركين في النقاش وتتبلور الاقتراحات بصورة متسارعة متدفقة ويهدف هذا الأسلوب بصورة عامة إلى توليد أفكار واقتراحات سريعة لحل المشكلة المطروحة أو لمعالجة الموقف.

أسلوب الورشة التدريبية:

يتضمن هذا الأسلوب أكثر من أسلوب تدريبي، فهو يستخدم أسلوب المحاضرة وأسلوب النقاش والعروض العملية (الدروس النموذجية) ويطلق على الورشة التدريبية اسم أسلوب تجاوزاً وإنما في الحقيقة هي تتضمن وتستخدم مجموعة من الأساليب التدريبية، وتهدف الورشة التدريبية بصفة عامة إلى إكساب المعارف والمهارات والاتجاهات في جانب مهم من



جوانب عمل المتدرب وتتراوح مدة الورشة من ثلاثة أيام إلى عدة أسابيع ويتطلب استخدام الورشة مراعاة مجموعة من الأمور وهي:

1- أن يكون تخطيط الورشة التدريبية التدريبية دقيقاً متمحوراً حول الحاجات التدريبية للمتدربين ووفق جدولة زمنية محددة.

2- أن يتسم تخطيط الورشة التدريبية بالتسلسل المنطقي في ترتيب الأنشطة التدريبية والفعاليات فمثلا تلقى المحاضرات النظرية ثم تقدم العروض العملية او التدريب على العمليات ثم يدور النقاش وأخيرا استخلاص التوصيات.

3- أن يكون اختيار المتدربين دقيقا وفق معايير محددة.

4- أن تكون أهداف الورشة التدريبية واضحة، وانشطتها يتم تقويم نتائجها في ضوئها.

5- يجب تأمين كافة مستلزمات الورشة التدريبية.

6- ان تكون أدوات تقويم آثار الورشة معدة وجاهزة بصورة مسبقة.

7- ان تختار الأوقات المناسبة للتنفيذ.

8- أن يكون موقع الورشة التدريبية مناسبا للمتدربين.

أسلوب العروض العملية:

ويقصد بالعروض العملية ذلك النشاط الذي يقوم به المدرب أو المتخصص أو أحد زملاء المهنة من المتقنين لذلك النشاط يهدف توضيح كيفية أداء عمل ما أو مجموعة من المهارات للمتدربين بطريقة عملية ويستخدم هذا الأسلوب لعرض كيفية تطبيق بعض الأفكار أو المفاهيم النظرية في مواقف تطبيقية (تتوفر فيها ظروف وشروط العمل الحقيقي) أمام المتدربين لكي يتمكنوا من إعادة أداء العرض عند توفر نفس الظروف، ويعتبر هذا الأسلوب بمثابة البيان العملي أمام المتدربين.

أسلوب دراسة الحالة:

يتمحور أسلوب دراسة الحالة على تمركز المتدرب في العملية التدريبية والحالة عبارة عن مشكلة (واقعية أو افتراضية) وهي تقدم للمتدرب مكتوبة ومرفقة بها بعض التفاصيل عن حيثيات المشكلة وخلفياته وأسبابها وإحصائياتها (وتوضع في تقرير) ومطلوب من المتدرب قراءتها بهدف الوصول إلى اقتراحات حيال تلك المشكلة.

ويهدف هذا الأسلوب إلى تنمية قدرات المتدرب على قراءة المعلومات وتحديد المشكلة على هيئة أسئلة تحتاج إلى إجابات وتحديد وسائل الوصول إلى تلك الإجابات، ويهدف أسلوب دراسة الحالة أيضاً إلى تمكين المتدربين من استشفاف بعض المبادئ والمفاهيم الهامة بشأن موضوع المشكلة بطرق ذاتية كما يساعد هذا الأسلوب على إكساب المتدربين بعض المهارات الأساسية في حل المشكلات وفق منهج علمي موضوعي.

أسلوب الندوات:

تتمحور الندوة في الغالب حول موضوع معين أو مشكلة معينة وتشترك فيها فئتان، وتضم الأولى المختصين أو المهتمين الذين يقومون بعرض وجهات نظرهم حول موضوع الندوة، بينما تضم الثانية المتدربين، وغالباً ما يكون موضوع الندوة ذا أهمية لدى المتدربين، ويتطلب عقد الندوة وجود المختصين في موضوع الندوة، ووجود حاجة تدريبية فعلية لدى المتدربين لموضوع الندوة.

وبعد طرح آراء وأفكار المختصين تتاح الفرصة للمتدربين لطرح استفساراتهم وأسئلتهم على المختصين، ويهدف أسلوب الندوة إلى زيادة وعي المتدربين بموضوع الندوة بشكل عميق ومؤثر.

أسلوب التدريس المصغر:

يقوم التدريس المصغر على أساس تقسيم الموقف التعليمي إلى مواقف تدريسية صغيرة، مدة كل منها حوالي خمس دقائق مع استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية حتى يمكن عرضها بعد ذلك ليعرف المعلم المتدرب أخطاءه ويعدل من سلوكه في المرة التالية، وهكذا حتى يصل إلى درجة إتقان السلوك الصحيح. ويمكن تلخيص أهم مميزات أسلوب التدريس المصغر في تدريب المعلمين فيما يلي:

1- يقدم تغذية راجعة فورية، ومن مصادر متعددة مثل مشاهدة المعلم المتدرب لنفسه وهو يقوم بالأداء المطلوب، ثم تحليل هذا الأداء ومعرفة الأخطاء.

2- بالرغم من كون موقف التدريب مصطنع، إلا أنه يتم فيه التدريب على مهارات التدريس بصورة حقيقية.

3- صغر عدد المتعلمين، وقلة الوقت المستغرق في التدريس، يؤدي إلى خفض التعقيدات إلى حد كبير، ويوفر وقت المتدرب والمدرب.

أسلوب العصف الذهني:

يقوم هذا الأسلوب على تشجيع المعلمين المتدربين على إنتاج عدد كبير من الأفكار بهدف تنمية قدراتهم العقلية من خلال التدريب على توليد الأفكار المتتابعة والمتنوعة في نفس الوقت حول قضية ما أو مشكلة تطرح عليهم في أثناء الجلسة. ويمكن تلخيص أهم مميزات هذا الأسلوب في النقاط التالية:

1- جمع المعلومات بصورة سريعة.

2- تشجيع كل فرد في المجموعة على المشاركة.

3- الإجابات التلقائية الحرة.

4- قيام الجماعة بمناقشة الاستجابات وتقييمها.

أسلوب التدريب المعتمد على تكنولوجيا المؤتمرات المرئية:

هذا الأسلوب يتم تطبيقه في مصر منذ فترة ليست بالقصيرة، ويعتمد على إجتماع المدربين بالمتدربين من خلال تكنولوجيا المؤتمرات المرئية، فالمدرب يقوم بعملية التدريب من خلال برنامج تدريبي يتم بثه بشكل مباشر لمجموعة من المتدربين المنتشرين في أماكن متباعدة، ويتم الحوار والمناقشة وتقديم الاجابات على جميع استفسارات وتساؤلات المتدربين من خلال تطبيقات مصاحبة لهذه التكنولوجيا. ومن أهم مزايا هذا الأسلوب:

1- تقليل تكاليف السفر والحجوزات للمتدربين من أماكن إقامتهم المتباعدة.

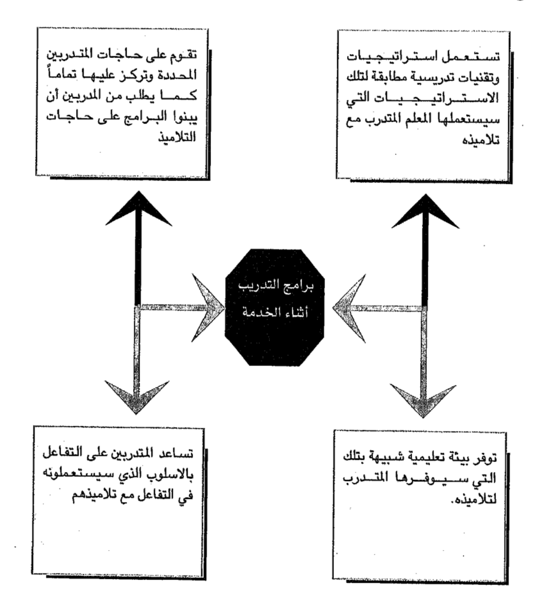
2- توفير الخبراء المتخصصين لهؤلاء المتدربين.

3- توفير فرص المناقشة وتوجيه الأسئلة بشكل مباشر وفوري.

4- توفير تغذية راجعة فورية في جميع مواقع المؤتمر.

وهنا لابد من الإشارة إلى أنه من الطبيعي أن تتغير أساليب وأشكال التدريب وتتطور وفقا للتطور التقني، ومما وصلت إليه أساليب التدريب هو أسلوب التدريب من بُعد، والذي يعتمد بوجه خاص على تقنيات الاتصال، فبدأ التدريب من بُعد المعتمد على البريد عبر المواد المطبوعة إلى أن أدى البث الإذاعي إلى استخدام الراديو، وبتقدم الصناعات الكهربائية والإلكترونية ازداد دور الصوتيات بشكل عام في التدريب من خلال أجهزة التسجيل ثم بدأ البث التلفزيوني وازدادت أهمية أشكال التدريب من بُعد، إلى أن ظهرت أجهزة الكمبيوتر فأصبحت أهم وسيلة من وسائل التدريب من بُعد، ففي الولايات المتحدة الأمريكية بدأ استخدام شبكات

الكمبيوتر في التدريب من بُعد بشكل رسمي عندما وفرت (مؤسسة العلم القومية) للجامعات والمعاهد الأمريكية فرصة استعمال الإنترنت في منتصف الثمانينيات، وفي التسعينيات بدأ انتشار استعمال الكمبيوتر في التدريب من بُعد حتى وصل إلى أماكن العمل وفي البيوت، مجتازا بذلك حدود المكان والوقت، موفراً كثيراً من الجهد والمال، متيحاً فرصة التدريب للجميع.



- نموذج لبرامج التدريب أثناء الخدمة -

التخطيط لبرامج التدريب أثناء الخدمة:

إن التخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة أمراً ليس بالسهل أو البسيط، وإنما هو أمراً في غاية الصعوبة والتعقيد، ويحتاج من القائمين عليه إعداد برامج عالية النوعية والجودة، والتأكد من مرورها بمراحل تخطيط فعّال، وذلك لضمان نجاح هذه النوعية من البرامج التدريبية. ويُشير «علي راشد» إلى مجموعة من العوامل الضرورية واللازمة للتخطيط الفعّال لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وأهم هذه العوامل ما يلي:

- يجب أن تعطى الأهداف الأهمية والاعتبار، ولأن تطوير وتحسين أداء المعلمين برنامج تعليمي، فعلى المخططين أن يدركوا بوضوح ما يسعون لإنجازه.
- يجب تحديد مجموعة المعلمين المستهدفين للتدريب والتطوير، وجمع معلومات وفيرة عنهم، لاختيار المواد التعليمية، والاجراءات التي تتوافق مع مستوياتهم.
- يجب اختيار وتحديد الوقت المخصص لبرنامج التدريب، إن إتخاذ القرار في هذا الصدد يجب أن يشمل المدة الزمنية للبرنامج، والوقت المناسب من العام الدراسي لتنفيذه.
- يجب اختيار مكان التدريب بعناية فائقة، وأن تكون غرف الاجتماعات جذابة وتتسع لأفراد مجموعة المتدربين، وتسمح بممارسة النشاطات اللازمة.
- يجب أن يتم اختيار أنواع المواد التعليمية والنشاطات التدريبية على أساس الأهداف، والإمكانات المتاحة، وجاذبيتها لمجموعة المعلمين المتدربين.
- التقويم المنتظم لجميع برامج تدريب وتطوير المعلمين، ويوفر مثل هذا التقويم بيانات عن تحقيق الأهداف، ويزود المخططين بمعلومات لتحسين البرامج التدريبية في المستقبل.

ويتضمن التخطيط الفعّال لبرامج التدريب أثناء الخدمة أربعة مراحل رئيسة وهي:

1- **مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية:** والتي تعني تحديد المهارات المطلوب إكسابها أو تنميتها لدى أفراد وإدارات معينة، والتي يتم تفصيلها في مجموعة من الأهداف المطلوب تحقيقها بنهاية التدريب. ومن أهم أساليب وطرق جمع البيانات لتحديد الإحتياجات التدريبية ما يلي:

- تحليل المؤسسة: ويقصد به تحليل الهيكل التنظيمي للعمل وسياسات وأهداف المؤسسة بقصد التعرف على الأهداف المنوطة بها والموارد المتاحة لها وتحديد المشكلات والمعوقات بهدف تحديد الحاجات التدريبية.

- تحليل الوظيفة: أي تحليل جوانب العمل وتحدد تحديدا دقيقا لتوصيف العمل وشروطه ومعاييره وشروط إنجاز تلك الكفايات بدقة وتحديد مدى جدواها في العامل.
- تحليل أداء العاملين: جمع المعلومات الميدانية عن أداء العاملين في موقع الأعمال الحقيقة في ضوء معايير الأداء الجيد عن طريق الملاحظة والمتابعة.
- المقابلات الشخصية: وتعني التقاء شخص مؤهل لإجراء اتصال شفوي هادف يهدف إلى جمع المعلومات اللفظية من المتدرب حول جوانب عمله في ضوء كفايات أو متطلبات ومعوقات العمل من وجهة نظر المتدرب.
- مجموعات المناقشات: تعتبر المناقشة في مجموعات صغيرة إحدى وسائل تحديد الحاجات التدريبية، وتعني المناقشة حصول حوار بين أكثر من شخص بشكل مقصود وهادف يهدف إلى تحديد كفايات العمل ومتطلباته ومعوقاته من وجهة نظر المتدربين.
- استخدام الاستبيانات: كوسيلة من الوسائل الجمعية لجمع المعلومات من العاملين فهو يتضمن مجموعة من الأسئلة المكتوبة بصورة واضحة حول جوانب الأداء وظروفه ومتطلباته وكفاياته وقد تكون الأسئلة مفتوحة أو أسئلة تتطلب إجاباتها الاختيار من بين عدة بدائل بحيث تغطي الأسئلة كافة جوانب العمل.
- مسح أحكام الخبراء: مثل عقد الندوات والمؤتمرات عن جوانب العمل ومتطلباته وظروفه ومشكلاته معوقاته وواقع العاملين.
- استخدام الاختبارات: التحريرية والعملية والشفوية لمعرفة المعارف والمهارات والاتجاهات المتوفرة.
- دراسة اراء المجتمع: باستخدام الاستفتاءات.
- تحليل تقارير الرؤساء والمشرفين: باسلوب منهجي علمي.
- مسح الدراسات السابقة: المحلية والعالمية.
- استقراء التطورات المتوقعة في المنظمة: لتوفير مستلزمات ومتطلبات الاعمال في ضوء معطيات المستقبل.

والجدير بالذكر هنا، أن العديد من الدراسات المتعلقة بتحديد الاحتياجات التدريبية الأساسية للمعلمين أثناء الخدمة، أظهرت أن من أكثر الاحتياجات التدريبية للمعلمين هي:

- الأساليب الحديثة في طرق التدريس.

- التفاعل الصفي.
- الإدارة الصفية.
- اختيار الأنشطة التعليمية وتنظيمها.
- تنظيم المادة الدراسية.
- تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.

2- **مرحلة تصميم البرنامج التدريبي:** والذي يعني ترجمة الأهداف إلى موضوعات تدريبية، وتحديد الأسلوب الذي سيتم استخدامه بواسطة المدربين في توصيل موضوعات التدريب إلى المتدربين. كما يتم تحديد المواد التدريبية مثل أجهزة العروض، السبورة، الأقلام.. . إلخ، وكجزء من تصميم برنامج التدريب يجب تحديد المدربين في البرنامج، وأيضًا تحديد ميزانية التدريب. ينتقل الأمر بعد ذلك إلى الخطوة التالية.

3- **مرحلة تنفيذ برنامج التدريب:** والتي تتضمن أنشطة مهمة مثل تحديد الجدول الزمني للبرنامج، كما يتضمن تحديد مكان التدريب، والمتابعة اليومية لإجراءات تنفيذ البرنامج خطوة بخطوة.

4- **مرحلة تقييم برنامج التدريب:** يمكن تعريف التقييم بأنه: تلك الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرنامج التدريبي ومدى نجاحه في تحقيق أهدافه المرسومة، وقد يكون تقييم النشاط التدريبي أثناء تنفيذ البرنامج أو من خلال متابعة دقيقة لنتائج التدريب بعد انتهاء البرنامج، ويمكن تلخيص أهداف عملية تقييم البرنامج التدريبي بالنقاط التالية:

أ- الوقوف على الثغرات التي حدثت خلال تنفيذ البرنامج من حيث إعداده أو تقييمه وتنفيذه ومعرفة أسبابها، للعمل على تلافيها مستقبلاً.

ب- المدربون ومدى نجاحهم في نقل المادة التدريبية للمتدربين.

ج- إعطاء صورة واضحة عن مدى استفادة المتدربين من التدريب.

ونعرض فيما يلي أهم الأساليب التي يمكن بواسطتها تقييم المدربين وكيفية النجاح في تنفيذ تصميم وتنفيذ البرنامج التدريبي:

1- **الاستقصاء:** وبموجبه يوزع على المتدربين بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي استمارة أو استبانة تتضمن معايير موضوعية على شكل أسئلة يجيبون عنها.

2- **الملاحظة المباشرة:** يمكن تقييم البرنامج التدريبي والمدربين عن طريق مراقبة رد فعل المتدربين تجاه البرنامج وملاحظة ذلك من خلال الأحاديث التي تدور بين بعضهم.

3- الحفل الختامي: خلال الاجتماع الأخير يتم سؤال المتدربين عن رأيهم في البرنامج التدريبي، والواقع أن هذا التقييم لا يكن تقييماً علمياً سليماً في غالب الأوقات.

ويمكن تقييم المتدربين بعد مضي فترة عن التدريب ومدى الفائدة التي حققها التدريب وهناك عدة أساليب للتحقق من ذلك:

1- دراسة التطورات والتحسينات التي طرأت على العمل في الإدارات التي يعمل فيها المتدربون، وذلك بعد عودتهم من البرنامج التدريبي.

2- مقارنة نتائج قياس وتقييم أداء المتدربين بعد التدريب واستفادتهم من البرنامج التدريبي.

3- الاختبارات، حيث يمكن بوساطتها الكشف عن مدى استيعاب المتدربين واستفادتهم من البرنامج التدريبي.

4- الترقية، وذلك عن طريق معرفة عدد المتدربين الذي حصلوا على ترقيات نتيجة كفاءتهم وسلوكهم الجيد في العمل بعد تدريبهم.

5- المجموعة الضابطة، وتعني المجموعة التي لم تأخذ تدريب وتتم مقارنتها مع المجموعة التي حصلت على التدريب، ومن ثم تقييم أداء المجموعتين لمعرفة مدى الفرق.

الاتجاهات العالمية في مجال تدريب المعلمين في أثناء الخدمة:

لن يتسع المجال هنا للحديث عن جميع الاتجاهات العالمية التي ظهرت في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ولكن سوف يتم التركيز فقط على أهم هذه الاتجاهات وهي التدريب من بُعد أو التدريب القائم على مفهوم التعليم المفتوح.

وفي هذا الشأن سوف يتم استعراض دراسة بحثية تهدف لصياغة نموذج يصلح لتدريب المعلمين في جمهورية السودان عن طريق مفهوم التعليم المفتوح مستفيداً من بعض التجارب العالمية، وفيما يلي شرح موجز لما تضمنته هذه الدراسة:

بداية، لن يتم الخوض هنا في مفهوم التعليم المفتوح وفلسفته وأهدافه ومميزاته وما شابه، فليس المجال هنا للحديث عن ذلك، ولكن سوف يتم الخوض مباشرة في مميزات التعليم المفتوح في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وأهم هذه المميزات ما يلي:

1- إنّ إرسال المعلمين للتدريب في معاهد المعلمين والجامعات يستوجب إبعادهم عن المدارس وإيجاد البديل لهم وهؤلاء بالطبع يكونون غير مدربين، أما في التدريب المفتوح فإنّ المعلم يبقى في مدرسته والبديل غير مطلوب لأنه يقوم باعبائه كاملة.

2- التدريب في معاهد المعلمين يستوجب تدريب معلمي تلك المعاهد والكليات بواسطة

أساتذة في تلك المعاهد والكليات. أما التدريب المفتوح فإنه يعتمد على متعاونين في اعداد المواد الدراسية كأساتذة الجامعات والكليات. كما يعتمد على المتخصصين في الاشراف على الدارسين وهذا يحقق دخلاً اضافياً وعملاً مفيداً لاساتذة الجامعات والمشرفين الذين يتم ترشيحهم من قدامى المعلمين ذوى الخبرة الطويلة.

3- وقد وجد أن التعليم المفتوح اقل تكلفة من التعليم التقليدي لكونه لا يعتمد على بنيات أساسية عالية التكلفة كالقاعات والمدارس والمباني الأخرى. ولا يعتمد على أساتذة ومعلمين على أساس التعيين الدائم. ولذلك فهناك دراسات عديدة على أنه أقل تكلفة.

4- تكلفة إعداد المعلمين باهظة جداً خاصة إذا أضيف لها السكن واقامة الدارسين وإعداد المدربين، ومع ذلك فإن الخريج يحتاج إلى ثلاث سنوات أو أربع قبل أن يتخرج وهذا يستغرق زمناً طويلاً ولا يتناسب مع الحاجة العاجلة للمعلمين.

5- وبالمقابل فالتدريب المفتوح لا يحتاج إلى مبان، ويستعمل أقل عدد من الأساتذة الدائمين وأن عدداً كبيراً من الدارسين يمكن استيعابهم في البرامج التدريبية وهذا يوفر وضعاً أكثر مرونة. أضف إلى أن التدريب المفتوح يصل إلى المعلمين في المدن والأرياف.

6- في حين أن التدريب المفتوح يصل للمعلمين في أماكن وجودهم، فإنّ التدريب التقليدي يستوجب نقل المعلمين من الأرياف إلى المدن حيث معاهد التدريب وهنا يواجهون مشاكل الاستقرار في المدن وفي اغلب الاحيان لا يعود هؤلاء إلى مناطقهم.

7- في حالة وجود مواد تدريبية تبث من خلال أجهزة الاعلام الجماهيري الراديو والتلفاز والتي يصل ارسالها إلى كل البلاد فإن ذلك يحقق فوائد لكل التعليم والمجتمع عامة.

8- أوضحت الدراسات التي تعالج وجهة نظر الدارسين من المعلمين أنهم يفضلون ان يتأهلوا دون مغادرة مناطقهم خاصة المتزوجين منهم ؛ لأن ذلك يعفيهم من تكلفة السكن، أو الصرف على أسرهم، وتعدد جهات الصرف بالنسبة لهم وللأسر. كما وجد أن التدريب المفتوح يحقق الحرية في الدراسة في تطوير عاداتهم الدراسية ويمكنهم من برمجة دراستهم في الوقت المتاح لذلك. واخيراً لوحظ أن البقاء في نفس مناطق العمل لا يحرم بعض المعلمين من أعمال كالزراعة وخلافه وهذه تسهم أسهاماً كبيراً في زيادة دخلهم واستقرارهم.

9- إنّ المعلمين في المناطق الريفية والبعيدة عن المدن لا يجدون المجال للرجوع للمكتبات، أما في التدريب المفتوح والذي يوفر لهم كثيراً من المواد الدراسية والجاهزة التي

تمدهم بما يحتاجون من مراجع ومواد دراسية تساعد في تدريبهم كما تساعدهم كذلك في تحضير الدرس للطلاب. وبالطبع فإنّ معاهد المعلمين تحرمهم من ذلك؛ لأنها تسترجع منهم كل الكتب التي يستعملونها أثناء الفترة التدريبية.

أنماط الممارسة في تدريب المعلمين من بُعد:

إنّ أشكال وأنواع التعليم المفتوح في تدريب المعلمين قد تعددت، كما أن الأهداف التي تخدمها قد تنوعت أيضاً مما نتج عنه ممارسات وتجارب عديدة نستعرضها في هذا الجانب، فالأهداف التي يحققها التعليم المفتوح في تدريب المعلمين هي:

- التأهيل الأكاديمي للمعلمين، فقد تناولت بعض الممارسات تأهيل المعلمين غير المؤهلين أكاديمياً. كما هو الحال في حالة تأهيل معلمي المدارس المتوسطة في كينيا إلى مستوى الثانوية ونفس الشيء في ملاوي منذ عام 1965 م.
- عندما يكون المعلمون مؤهلين أكاديمياً يستعمل التعليم المفتوح للتأهيل الفني والتدريب على طرق التدريس. ونجد هذا النوع في العديد من الجامعات الأسترالية حيث تتيح للمعلمين التأهيل المهني من خلال دورات تدريبية تستعمل أساليب التعليم المفتوح، ومن التجارب المشهورة في هذا المجال جامعة الهند الغربية التي فتحت المجال لدورات تأهيلية للمعلمين لعديد من جزر البحر الكاريبي. ولعل التعليم المفتوح هو الوسيلة الوحيدة لتحقيق التدريب نسبة لصغر تلك الجزر وعدم مقدرة العديد من المعاهد للوفاء بهذا الغرض.
- النوع الثالث هو الذي يجمع بين التأهيل الأكاديمي والفني، أي تحقيق التعليم الأكاديمي الأساسي وإكساب المعلمين مهارات فن التدريس. كما هو الشأن في معاهد التأهيل التربوي في السودان وكذلك بتسوانا، حيث تم تدريب وتأهيل أكثر من 80% من المعلمين عن طريق التعليم المفتوح.
- النوع الرابع يشمل برامج تشتمل التأهيل الأكاديمي لمواد بعينها كالرياضيات الحديثة، والعلوم، واللغات وخلافه. وقد أسهم هذا النوع من التأهيل الأكاديمي لمواد جديدة كالرياضيات الحديثة في موريشس وتدريس العلوم في مدارس الأساس في شيلي.

الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة في برامج التدريب من بُعد:

تعددت الأساليب والوسائل التي أستعملت في أنحاء مختلفة من العالم في برامج التدريب القائمة على مفهوم التعليم المفتوح، ولعل أهما ما يلي:

- برامج أستعملت المادة المكتوبة فقط في التأهيل وهذه اشبه ما تكون بالتعليم بالمراسلة

الذى أستعمل منذ القرن الماضي. هذا النوع نجده في بورما وداهومي وجزر الهند الغربية.

- نوع آخر اعتمد على المادة المكتوبة، ولكن أضيف إليها التسجيل الصوتي كما هو الحال في معهد التأهيل القومي في نيجيريا. والملاحظ أن كلا هذين النوعين يمتازان بقلة التكلفة؛ فالتسجيل الصوتي لا يكلف كالوسائل التعليمية الأخرى.
- كما نجد برامج لتدريب المعلمين استعملت البث المباشر المسموع والمرئي (الراديو والتلفزيون) مع المادة المكتوبة وقد اشتهرت بذلك جامعة الراديو والتلفزيون في الصين.
- ممارسات استعملت المادة المكتوبة مع اللقاءات العلمية المباشرة وجهاً لوجه والتي تتم من وقت لآخر وهذا النوع انتشر على نطاق واسع في جامبيا في أفريقيا وكذلك في برامج تدريب المعلمين في شيلي بأمريكا الجنوبية.

ولعل هذا النوع الرابع هو أكثر الأساليب استعمالاً، وهو الذي تتبعه في الآونة الأخيرة الجامعات المفتوحة التي انتشرت في مختلف بقاع العالم النامي والمتقدم، ولعل أشهر الممارسات نجدها في الجامعة البريطانية المفتوحة وجامعة العلامة إقبال في باكستان، والجامعة المفتوحة في تايلاند، وهنا نجد المادة المكتوبة والوسائل الآخرى من راديو وتلفزيون وفيديو وخلافه كل ذلك بجانب اللقاءات والتي يتم فيها حضور الدارسين لفصول نظامية من وقت لآخر، هذا النوع نجده كذلك وبممارسات متنوعة في كل من كينيا، ساحل العاج، الجزائر، بتسوانا، أوغندا، نيجيريا، سيرلانكا.

ويخلص الباحث الآن لتوضيح أهم المؤشرات لنموذج تدريب المعلمين عن طريق التعليم المفتوح في السودان:

1- نلاحظ أن التدريب من خلال التعليم المفتوح يحقق فوائد عديدة ويجعلنا نتجنب كثيراً من المشكلات سواء أكان التدريب المطلوب سينجز في السودان أو في أي دول أخرى. فهو على سبيل المثال لا يستوجب اقامة مبان، أو معاهد وداخليات وتأثيثها وخلافه وتوفير الاساتذة المدربين لها. والتدريب يتم حيث يقيم المتدرب وهذا يحقق اقتصاداً في التكلفة ويجنب كثيراً من المشكلات، كما أنّ بقاء المتدربين في اماكنهم لا يسبب مشاكل انتقال وسكن ومعيشة وخلافه.

2- يمكن ان يستفاد من الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى كمراكز إدارية وتوفير بعض الخدمات التعليمية في مختلف بقاع السودان.

3- لقد تباينت التجارب حول هدف التدريب ولعل التجارب العالمية أشارت إلى عدد من الممارسات، فمن الأسلم أن يجمع التدريب والتأهيل الأكاديمي والفني لأن ذلك يحقق

أكثر من فائدة. كما يبدو محققاً لأكثر من هدف فعليه يمكن اعطاء المتدرب جرعة علمية أكاديمية وفي نفس الوقت تأهيله فنياً ليستطيع القيام بمهمة التدريس ونقل المعرفة.

4- أن ادارة وتنظيم العملية التدريبية يجب أن تكون مركزية بحيث تتم عملية التخطيط في المركز وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة حول المناهج وأساليب الدراسة.

5- أما فيما يختص بكتابة المناهج فيمكن الاستعانة بأساتذة الجامعات والمعاهد العليا في كتابة المادة الدراسية الرئيسة التي توضع فيما بعد في قالب الدراسة الذاتية بواسطة اخصائي تكنولوجيا التعليم.

6- أما الاشراف ومعاونة الدارسين، فيمكن أن يقوم به أساتذة الجامعات والمعاهد وقدامى المعلمين ممن لهم دراية بالمادة الدراسية وطريقة التدريس، وهم منتشرون في مختلف بقاع السودان مع انتشار الجامعات والمؤسسات التعليمية.

7- وعليه فإنّ كلتا العمليتين، إعداد المناهج والإشراف على الدارسين تتم بواسطة متعاونين وهذا بالطبع يقلل عدد العاملين بصفة دائمة في الرئاسة والمراكز الفرعية التي يتم انشاؤها لتسهل عملية التنظيم والإدارة، كما أن هذا الاسلوب يحقق مشاركة أكبر عدد من المختصين في مجال التعليم مما يوسع دائرة العملية التعليمية.

8- نؤكد على أهمية المادة الدراسية المكتوبة كوسيلة رئيسة لنقل المعرفة، وهذه المادة تكتب بأسلوب الدراسة الذاتية، وتقسم إلى أقسام حسب النظام المتبع في التعليم المفتوح، كما لابد من إرسال كتب ومواد أضافية للدارسين لتوسيع مداركهم وزيادة معرفتهم العلمية. وهذه المادة الدراسية زيادة على المواد الإضافية يمكن أن تكون متاحة بحيث يستفيد منها المعلمون الآخرون في المدارس ان رغبوا في ذلك. كما يمكن للمؤسسة التعليمية أن تبيعها للمؤسسات أو الأفراد من أجل تحقيق فوائد مادية تسهم في التمويل لعمليات التدريب.

9- إن مسألة البث الاذاعي والتلفزيوني في جامعة باكستان المفتوحة يمثل جانباً هاماً ؛ إذ أن هذه البرامج عندما تبث على الهواء تكون متاحة للجميع وكذلك يستفيد منها جمهور واسع غير الجمهور المحدد الذي وضعت من أجله، وهذا يوسع مدى المستفيدين خاصة إن كانت مواد ذات فائدة عامة أو تشمل جوانب تربوية، وهي كذلك تتيح مجالاً لكل المعلمين في البلاد بكل مستوياتهم للاستفادة منها. وكما نعلم فإن البث المباشر قد لا يكون متاحاً دائماً لظروف السودان المعلومة ولذلك فيستحسن أن تصحبه شرائط الكاسيت الصوتية، وشرائط الفيديو وهي بجانب كونها أكثر فعالية من البث المباشر من الناحية التعليمية فهي كذلك مطلوبة وفعالة إذا أمكن توفيرها واحسن استعمالها بواسطة الدارسين.

10- لابد كذلك من وجود لقاءات علمية في أوقات متباعدة، ومن فوائدها تحقيق الانتماء، ومعالجة بعض القضايا التعليمية التي لا تتاح من خلال الدراسة الذاتية. ولكن هذه اللقاءات يجب أن تكون محدودة فاللقاءات الأسبوعية مثلاً والتي تتم في المنحى متعدد الوسائط في السودان تضع صعوبات عديدة على الدارسة وتقيد حرية الدارس، وتكاد تتشابه مع التدريب التقليدي، وقد أدى ذلك في التأهيل التربوي إلى زيادة الحاجة إلى المباني، ومزيد من المدربين مما يتعارض مع المضامين الأساسية للتعليم المفتوح. هذا ويمكن تعويض العملية باستعمال مزيد من التسجيل الصوتي، وشرائط الفيديو، وعمل التعيينات بواسطة الدارسين وبالتالي يمكن اختصار اللقاءات العلمية على العطلات الفصلية التي تستمر مثلاً لمدة أسبوع أو أسبوعين بحيث تحقق الأهداف المرجوة منها ولا تتعارض مع التزامات الدارسين الأخرى.

11- أما التدريب العملي فيتم في نفس المدرسة التي يعمل فيها المتدرب وذلك باشراف الموجهين والمختصين من ذوى الخبرة.

12- أما عملية تقويم الدارسين فيجب أن تكون عملية مستمرة وهي بهذا الشكل تخدم أغراضاً عديدة. فهي تضمن استمرارية الدارس وتحفزه وتتابع تقدمه والتقويم يتم من خلال عمل التعيينات والواجبات وربما البحوث التي تطلب من الدارس من وقت لآخر ومن ثم يرسلها للمشرف لتصحيحها والتعليق عليها، وهي تأخذ درجات تحسب فيما بعد في التقويم النهائي للدارس، ويشمل كذلك أداءه في الجانب العملي. كما أنه لابد من وجود امتحان شامل في نهاية الدراسة يعقد في مراكز مشتركة ويشكل كذلك الجزء الثاني من عملية تقويم الدارس.

ونخلص هنا إلى أن التعليم المفتوح يمكن أن يسهم إسهاماً كبيراً في تدريب المعلمين على نطاق واسع وبتكلفة اقل وبمرونة تتناسب مع ظروف المعلمين المنتشرين في ربوع السودان. كما أن التدريب يمكن ان يشتمل كل الكوادر التعليمية الأخرى كالموجهين والمشرفين والمختصين والإداريين.

وفي دراسة أخرى قامت بها إحدى المنظمات الدولية بغرض التعرف على الجهود المبذولة لتطوير أداء المعلمين أثناء الخدمة في 1300 مؤسسة تعليمية، وجدت الدراسة عشرة عوامل بدت أنها ضرورية للتخطيط الفعال لبرنامج التطوير، وهذه العوامل هي:

1- يجب أن تعطى الأهداف الأهمية والاعتبار، لان تطوير المعلمين برنامج تدريسي، فعلى المخططين أن يدركوا ما يسعون لإنجازه.

2- يجب تحديد المستهدفين من البرنامج (المستفيدين منه) فعندما يعرف المخططون

المستهدفين فإنهم يستطيعون استغلال المعلومات المتوافرة عنهم لاختيار المواد والإجراءات التي تتوافق مع مستوياتهم.

3- يجب تحديد الوقت المخصص لبرنامج التطوير ويشمل ذلك (الفترة الزمنية التي يحتاجها البرنامج، والوقت المناسب من العام الدراسي، وأيام الأسبوع والساعات اليومية الأكثر مناسبة لهم).

4- يجب أن يتم اختيار أنواع المواد والنشاطات على أساس الأهداف، كما يجب استخدام أكثر من نوع واحد من المواد والنشاطات لكي تتناسب اختلاف الميزات والاهتمامات والقدرات بين المعلمين، فما يوضع للمعلمين الذين يعملون لأول مرة تختلف عن النشاطات التي توضع لغيرهم من أصحاب الخبرة.

5- ضرورة اختيار الجهة المناسبة لرعاية البرنامج.

6- يجب أن تحدد نشاطات برنامج التطوير من تشكيلة واسعة من الخبرات، فبالإضافة إلى الطرق المعروفة. ينبغي الاهتمام بطرق أخرى كتمارين تحليل الأفكار وتركيبها، وعصف الأفكار " العصف الذهني ".. .. الخ.

7- اختيار المواد التعليمية المناسبة للأهداف وللمشاركين " المواد المطبوعة، الأفلام والأشرطة، الشرائح، برامج الكمبيوتر ".

8- يجب تهيئة البيئة التدريبية.

9- التقويم المنتظم، حيث يوفر بيانات عن تحقيق الأهداف ويزود المخططين بمعلومات لتحسين البرامج في المستقبل.

10- يجب تحديد الحوافز التي يستفيد منها المتدرب " مثل زيادة الراتب، الإعفاء من بعض المسؤوليات، تخصيص اعتمادات النمو المهني، إطراء الجهاز الإداري والإشراف... ... ألخ ".

الحقيبة التدريبية كأداة محورية ببرامج التدريب أثناء الخدمة:

تبلورت فكرة الحقائب التعليمية مع تطور البرامج التي تهدف إلي مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ومع تزايد أعمال التفكير بمدخل النظم في التربية والتعليم واستخدام الحاسب في حياتنا المعاصرة.

تعددت تعريفات الحقائب التعليمية، تبعاً للاختلاف في أسلوب استخدامها وطريقته، إلا أنها تشترك جميعا في مفاهيمها العامة ومكوناتها الأساسية، وقد أقرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التعريف التالي: " الحقيبة التعليمية هي وحدة تعليمية تعتمد نظام التعلم



الذاتي وتوجه نشاط المتعلم، تحتوي على مادة معرفية ومواد تعليمية منوعة مرتبطة بأهداف سلوكية، ومعززة باختبارات قبلية وبعدية وذاتية، ومدعمة بنشاطات تعليمية تعددة ".

وتتكون الحقيبة التعليمية من مجموعة من المكونات تختلف في عددها وترتيبها بحسب وجهة نظر المصمم والموقف التعليمي الذي يتبناه، وهي لا تخرج عادة عن المكونات الرئيسة التالية:

- **الدليل**: يوضع على شكل كتيب صغير أو صفحات منفصلة ويتضمن معلومات واضحة عن موضوع الحقيبة ومحتوياتها وفئة المتعلمين المستهدفة ومستواهم التعليمي.
- **الأنشطة التدريسية**: تشتمل كل حقيبة تعليمية على مجموعة من الأنشطة والاختيارات التي توفر للمتعلم فرص الانتقاء بما يناسب اهتمامه ورصيده الثقافي، كما توفر هذه الأنشطة التفاعل الإيجابي بين المتعلم والمواد المقدمة له من أجل تحقيق الأهداف المحددة بإتقان عال.
- **التقويم وأدواته**: يعد التقويم من العناصر الأساسية في العملية التربوية بشكل عام وفي الحقائب التعليمية بشكل خاص، فهو يبين مدى نجاح الحقيبة في ما صممت من أجله، كما يشخص الجوانب التي تحتاج إلى تحسين وتطوير فيها. ويوضح التقويم أثر أساليب التدريس المتبعة ومدى فاعليتها ومدى تحقيق المتعلمين للأهداف المحددة بعد إنجازهم مختلف أنشطة الحقيبة.

تعددت خصائص الحقائب تبعاً لتصميمها، حسب الجهات التي قامت بذلك، وتعددت طرق تطبيقها ومكوناتها والفئة التي صممت من أجلها، ونورد هنا أهم هذه الخصائص:

- **تشكل الحقيبة التعليمية برنامجاً تعليمياً متكاملاً**: وضع بموجب خطة مدروسة، وعملية منظمة تتيح للمتعلم دراسة ما يريده ويرغب فيه من معارف، بدافعية كاملة، في جو محبب وبيئة تعليمية مشجعة، مكون من مجموعة من العناصر تتكامل، وتتفاعل مع بعضها البعض لتحقيق أهداف محددة تسمح لكل متعلم أن يسير وفق خصائصه وقدراته، لما تتمتع به من مرونة في التصميم والبدائل التعليمية.
- **تشكل برنامجاً للتعلم الذاتي**: نظراً لاعتبار المتعلم محور العملية التعليمية، وهو الذي يقرر متى يبدأ، وأين، وأي الوسائل يستخدم، فلا بد من إيجاد طريقة تعليم وتعلم تناسب احتياجاته وقدراته ليتسنى له التعلم بأفضل الطرق التي تنسجم وطبيعته، وبالرغم من ذلك، فلا يمكن تجاهل دور المعلم والاستغناء عنه، فهو يقوم بالتخطيط للعملية التعليمية، ويشخص حالة كل متعلم، ويصف الأنشطة المناسبة له، ويساعده في تذليل أية صعوبات تعترضه خلال تعلمه الذاتي، وفي النهاية يقوم بتقويم العملية التعليمية في ضوء الأهداف

المرسومة، التي ينتظر تحقيقها من قبل الدارس بعد قيامه بالأنشطة المطلوبة، ويجري في العادة، عرض هذا النوع من الأهداف على نحو سلوكي يمكن قياس أدائه.

- **توافر التعلم من أجل الإتقان:** من ابرز سمات التعلم من أجل الإتقان مراعاة الفروق في سرعة التلاميذ كل حسب قدراته الخاصة، كما أنه يشترط إتقان الوحدة الدراسية – معلومةً أو مهارةً – بمستوى ما بين *80* و*9%5* قبل انتقاله إلى وحدة تالية، وأن يكون هناك تسلسل في تعلم الوحدات التي يفترض وجودها بشكل مستقل، وذات أهداف سلوكية محددة وتتمثل في مراعاة الفروق الفردية في تعدد نقاط البدء، حيث تسمح الحقائب للمتعلم البدء في الدراسة وفق المهارات التي يتقنها مسبقاً والتي تظهر في الاختبارات القبلية وتبرز أهمية الاختبار الذاتي في عملية التقويم.
- **تشعب المسارات:** تجمع الحقائب التعليمية بين التنظيم المحكم والمرونة الوظيفية، فهي تسمح لكل متعلم أن يحدد المسار الذي يناسبه في سعيه لتحقيق الأهداف المرسومة، فإذا كان الهدف يركز على دراسة نمط الحياة في المجتمعات البدائية مثلاً، فإن المتعلم يستطيع أن يختار نمط حياة الإسكيمو في كندا، أو نمط حياة البوشمن في إفريقيا، أو سكان أستراليا الأصليين، وبهذا تبرز في الحقائب ظاهرة تعدد المسارات، والدروب، ولكنها في النهاية تحقق الغرض نفسه، وبذلك فإن مكونات الحقيبة تراعى إلى حد كبير ميول المتعلم.
- **تنوع أنماط التعليم:** تتمتع الحقائب بطرق متعددة للمتعلم، فهناك حالة المجموعات الكبيرة باستخدام الأفلام وأجهزة العرض، والمشاهدة، و تعد المحاضرة أكفأ أساليب تقديم المعلومات لأعداد كبيرة من المتعلمين، لما توفره من اقتصاد وجهد، وكذلك نمط المجموعات الصغيرة، كالاشتراك في إجراء تجربة وتقاسم الأدوار لتنفيذها أو تكوين تقرير دراسي بتوزيع المهام أو مجموعات الاستماع وغيرها، وهناك استراتيجية التعلم الفردي الملازمة للحقيبة بما تمتاز به من مرونة.
- **تراعي سرعة المتعلم:** إن المتحمسين لبرامج التعلم الذاتي، عموماً، وبرامج التعلم بالحقائب، على وجه الخصوص، يرون أن مراعاة السرعة الذاتية للمتعلم من أهم الخصائص المميزة لهذه البرامج، وبالتالي فإن عامل الزمن يصبح خاضعاً لظروف كل متعلم، فالمتعلم، بطئ التعلم، ليس ملزماً بأن يجاري أقرانه أو يلحق بمن سبقوه، كما أن سريع التعلم لا يضطر للانتظار حتى يلحق به غيره. وعامل الزمن ليس مطلقاً، وإنما يحدده زمن أعلى لتعلم بعض الأساسيات لاستبعاد أسباب التخلف الدراسي، باعتبار أن هناك حداً من التعليم يجب أن يصله كل متعلم حتى يبلغ المحك الذي تحدده الأهداف، ويؤكد ذلك (بلوم) حيث أشار إلى ضرورة أن يتم السماح للمتعلمين أن يأخذوا ما يحتاجون إليه من زمن للتعلم.

- **توفر الأنشطة والوسائل المتعددة:** إن تعدد الأنشطة وتنوع البدائل من شأنه أن يزيد اهتمام المتعلمين، ويلبي احتياجاتهم، ويمكنهم من استخدام حواسهم، فقد يفضل المتعلم أن يشاهد فيلماً أو يستمع إلى شريط مسجل أو يجري تجربة أو أن يقرأ كتاباً لتحقيق بعض الأهداف المعينة.
- **تلتزم التغذية الراجعة:** وهي المعلومات التي تعطى بعد أداء العمل وتقوم بضبط سلوك التعليم للوصول إلى الاهداف، ويبدأ دور التغذية الراجعة في الحقائب بعد عرض الخبرات وتعريض المتعلم لاختبار قبلي ليقوم بالاستجابة، كما تفيد في تقويم أداء المعلم مثلما هي تقويم لأداء المتعلم عن طريق مجموعة من الاختبارات البنائية المستمرة عقب كل نشاط، وهي التي تبين مدى نجاحه - أي المعلم - في أداء عمله وإدارته للعملية التعليمية بدلالة عدد المتعلمين الذين أتقنوا المهمات والمهارات المطلوبة عقب الانتهاء من التعلم مباشرة لتقوم التغذية الراجعة بتعزيزه أو تصحيح مساره قبل الانتقال إلى مهام أخرى، فإن تحققت الأهداف عزز التعلم السابق وإن لم تتحقق يصحح مسار التعلم.
- **الإيجابية في التعلم:** أي أن تحديد الأهداف وصياغتها بصورة سلوكية ووجود تعليمات خاصة لتحقيق كل هدف من هذه الأهداف، يوضح طريقة التعامل مع المواد التعليمية، و يفترض سلفاً أن المتعلم لن يكون في وضع سلبي يستقبل المعرفة، بل سوف يكون له دور إيجابي واضح في عملية التعلم، وكلما زاد هذا التجاوب ازدادت الفائدة التي تعود على المتعلم وتنوعت الخبرة التي يحصل عليها مما يؤدي إلى تكامل الخبرة ووحدتها.

دليل إعداد حقيبة تدريبية:

سوف يتم هنا استعراض كيفية إعداد حقيبة تدريبية والتي لا تخلو أي عملية تدريبة منها، فهي القاسم المشترك بين جميع العمليات التدريبية، لذلك كان من الواجب تخصيص هذه المساحة لاستعراض ما قام به كل من عبداللطيف بن صالح و صالح الغامدي و سعيد القرني بإعداد دليل بغرض إعداد حقيبة تدريبية.

وتهدف مرحلة إعداد الحقائب التدريبية إلى وضع خطة تنفيذية لعملية التدريب الفعلي وذلك عن طريق إعداد المادة العلمية والخطوات الإجرائية اللازمة للتنفيذ ويتم إعداد الحقائب التدريبية على أساس الأهداف التدريبية والمعارف والمهارات وطرق التدريب ووسائله التي تم اتخاذ قرارات بشأنها في مرحلة التصميم وذلك لضمان تخطيط وتنفيذ التدريب على أساس معايير علمية وفنية سليمة وتمثل الحقيبة التدريبية للبرنامج المنتج النهائي لمراحل ما قبل التدريب وتستخدم لتحقيق الأغراض الأساسية التالية:

1- توضيح محتويات البرنامج وأهدافه وشروطه ومدته والوظائف المستهدفة.

2- توضيح الوحدات التدريبية لكل مادة وزمنها وأهدافها وموضوعاتها.

3- توضيح الأدوار المشاركة في التدريب (المدرب والمتدرب).

4- تستخدم كمرشد عام لإدارة الجلسات التدريبية.

5- توفر المادة العلمية الأساسية والادوات الضرورية للتطبيق العملي.

6- توفر أدوات قياس اكتساب المهارات والمعارف.

الهدف من الدليل:

يهدف هذا الدليل المختصر الى توضيح المعايير الفنية والشكلية لإعداد حقائب مواد البرامج التدريبية أثناء الخدمة وذلك للاسترشاد بها عند إعداد الحقائب واستخدامها كأساس للمراجعة الفنية كما يهدف الدليل إلى مساعدة معد الحقيبة على ترتيب محتوياتها بطريقة تضمن التسلسل المنطقي للوحدات التدريبية وموضوعاتها كما تتضمن التوحيد الشكلي لحقائب البرامج التدريبية مع توفير المرونة اللازمة خلال مراحل إعداد الحقيبة واستخدامها وتطويرها.

ويحتوي هذا الدليل على جزأين رئيسين يستخدم الأول من قبل المدرب والمتدرب ويركز على محتويات الحقيبة التدريبية، أما الجزء الثاني فيوضح طريقة إعداد دليل تنفيذ الحقيبة لاستخدامه من قبل المدرب فقط.

أولاً: حقيبة المادة التدريبية:

يتم اعداد حقيبة تدريب واحدة لكل مادة تدريبية بحيث يمكن استخدامها من قبل المدرب والمتدرب، وتتكون حقيبة المادة من خمسة أقسام رئيسة يتكون كل منها من الآتي:

القسم الاول: مفتاح الحقيبة:

يحتوي هذا القسم على العناصر المتعلقة بالتوثيق والمحتويات كما يعطي صورة عامة وشاملة عن البرنامج بجميع عناصره ويتكون هذا الجزء من العناصر التالية:

1- نموذج غلاف حقيبة المادة والذي يشتمل على اسم المادة التدريبية والبرنامج والقطاع واسم معد الحقيبة والمراجع العلمي ومن قام بعملية تطوير الحقيبة.

2- فهرس المحتويات الرئيسة.

3- صورة من دليل البرنامج المعتمد.

القسم الثاني: خطة المادة:

يقدم هذا القسم المادة التدريبية مقسمة الى أجزاء مساوية لعدد وحداتها ويفصل كل وحدة عن التي تليها ورقة تحمل اسم الوحدة التالية. ويتكون محتوى جزء الوحدة التدريبية من العناصر التالية:

1- نموذج الوحدة التدريبية: والذي يشتمل على اسم الوحدة التدريبية وعدد ساعاتها وهدفها السلوكي وموضوعاتها.

2- الجلسات التدريبية: تعكس الجلسات التدريبية لكل وحدة الانشطة التدريبية اللازمة لتحقيق أهداف الجلسة ضمن إطار زمني محدد يستغرق 50 أو 100 دقيقة. وتشمل الجلسة التدريبية على التالي:

- رقم الجلسة.
- الوقت الذي تستغرقه الجلسة التدريبية .
- أهداف الجلسة التدريبية.
- موضوعات الجلسة التدريبية .
- النشاطات التدريبية الاساسية للجلسة ويتم هنا ذكر النشاطات الرئيسة التي يتوقعها المتدرب، اما تفاصيل اجراءات التنفيذ فيتم وضعها في دليل تنفيذ الحقيبة التدريبية.

القسم الثالث: المادة العلمية والتطبيقات:

ويحتوي هذا الجزء على العناصر التالية:

1- مادة علمية في شكل تعريفات مختصرة للمصطلحات المرتبطة بموضوعات الوحدة التدريبية، أو تحديد للمراحل والخطوات التي يتطلب تنفيذ التطبيقات الالمام بها.

2- التطبيقات التدريبية والادوات الضرورية لتنفيذها.

القسم الرابع: التقييم:

في هذا الجزء يمكن ارفاق نسخة من أدوات قياس اكتساب المهارات والمعارف لاستخدام المتدرب او الاكتفاء بذكر نوع التقييم ودرجاته لكل وحدة تدريبية، اما التقييمات التي يفضل المدرب الاحتفاظ بها حتى وقت التقييم فترفق بدليل التنفيذ ويراعى اهمية ارتباط التقييمات باهداف الوحدة التدريبية. كما يراعى توزيع درجات التقييم حسب الوحدة التدريبية بحيث يكون مجموع التقييمات لجميع الوحدات معادل للدرجة الكلية للمادة التدريبية والتي تعادل 100 درجة.

القسم الخامس: المراجع:

يحتوي هذا الجزء على قائمة بالقراءات الخارجية المتعلقة بالوحدة التدريبية والمراجع الاساسية المستخدمة وارقام تصنيفها والناشر وتاريخ النشر وارقام الصفحات التي تتعلق بالموضوع وذلك لاغراض التوثيق العلمي ومساعدة المتدرب على الرجوع الى المصادر الرئيسة للمادة العلمية.

ثانيا:دليل تنفيذ الحقيبة التدريبية:

يقوم مصمم البرنامج باعداد دليل تنفيذ الحقيبة التدريبية أثناء إعداد الحقيبة ويرفق بالحقيبة ويسير في نفس الخط الاجرائي للمراجعة العلمية والفنية والشكلية ويفصل هذا الدليل بعد اخراجه النهائي ليكون جاهزا لاستخدام عضو هيئة التدريب عند تنفيذ المادة التدريبية.

ويهدف هذا الدليل الى توضيح دور المدرب في العملية التدريبية عن طريق توضيح الانشطة التدريبية واجراءات تنفيذها وادارتها ضمن اطار زمني محدد. كما يوفر الدليل للمنفذ المواد التدريبية المساعدة وادوات قياس اكتساب المعارف والمهارات (التقييمات).

مستويات دليل تنفيذ الحقيبة التدريبية:

روعي في تصميم دليل تنفيذ الحقيبة التدريبية عدم تكرار العناصر التي تحتويها الحقيبة، ويتكون محتوى دليل تنفيذ الحقيبة التدريبية العناصر التالية:

1- الغلاف ويحتوي على اسم المادة، واسم البرنامج، واسم القطاع، واسم معد الدليل، وتاريخ الاعداد.
2- اسم الوحدة التدريبية كما ورد في الحقيبة.
3- رقم الوحدة التدريبية كما ورد في الحقيبة.
4- زمن الوحدة التدريبية كما ورد في الحقيبة.
5- رقم الجلسة التدريبية كما ورد في الحقيبة.
6- زمن الجلسة التدريبية كما ورد في الحقيبة.
7- وصف للانشطة التدريبية لكل جلسة.
8- وصف لاجراءات تنفيذ كل نشاط من انشطة الجلسة التدريبية.
9- تحديد الوسائل التدريبية المساعدة التي سوف تستخدم في كل جلسة تدريبية.

مرفقات دليل تنفيذ المادة التدريبية:

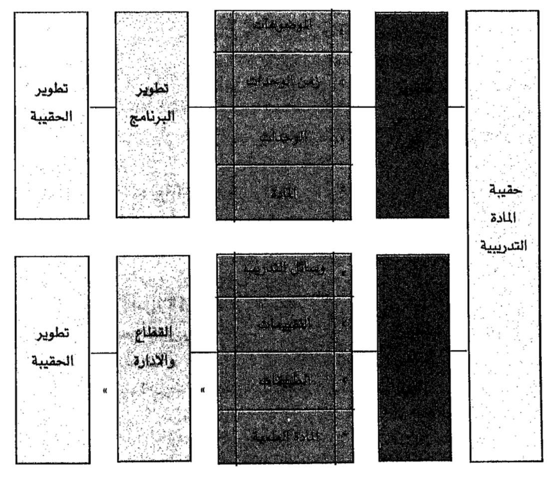
يرفق بدليل تنفيذ المادة التدريبية كافة المواد التدريبية المساعدة. كما يرفق بالدليل ادوات

قياس اكتساب المعارف والمهارات (التقييمات) والحلول النموذجية لها والدرجات المخصصة لكل تقييم.

إجراءات تطوير حقيبة المادة التدريبية:

هناك نوعان من التطوير، تطوير وسائل التنفيذ (جزئي) ويشمل المادة العلمية والتطبيقات والوسائل والتقييمات، ويتم ذلك التطوير دون الرجوع الى ادارة تصميم وتطوير البرامج بحيث يتم التطوير تحت اشراف القطاع وفي هذه الحالة يتم مراجعة المواد المضافة واقرار مناسبتها للحقيبة ومن ثم ارسالها الى القسم المختص في مركز الطباعة والنشر.

والنوع الاخر تطوير اساسي (كلي) ويشمل المكونات الاساسية للبرنامج كتعديل في عدد الساعات المخصصة للمادة في الدليل المعتمد للبرنامج او الوحدات التدريبية او الزمن المخصص لكل وحدة او الموضوعات. وفي هذه الحالة يتم اتباع اجراءات تطوير البرنامج التدريبي أولاً، ويتم تطوير الحقيبة على اساس ما تم تعديله في البرنامج.



أهم مشكلات التدريب أثناء الخدمة:

1- إرباك اليوم الدراسي من جهة المعلم والطلاب والإدارة.

2- أرهاق المعلم نفسه بسبب خروجه بعد اعطاء الحصص متصلة.

3- الوقت المختار لايناسب المعلم للتدريب، أي أنه غير كافي.

4- أضافة أعباء جديدة على المعلم من خلال ما يطلبه المدرب من تدريبات وما شابه.

5- قد يكون أيضاً المكان المختار للتدريب غير مناسب.

6- موضوع التدريب قد لا يشجع المعلم على الالتحاق به.

7- الطريقة المستخدمة أثناء عملية التدريب (عرض المادة التدريبية) مملة ولا يشعر المعلم بالرغبة في إكمال التدريب.

8- اللامبالاة عند بعض المعلمين.

9- رفض المعلمين لفكر التدريب نفسه.

أهم المقترحات لتفعيل التنمية المهنية للمتدربين:

1- طرح موضوعات التدريب على المعلمين قبل البدء بالتدريب.

2- أن يكون التدريب في نهاية العام الدراسي أو بدايته.

3- أخذ رأي المعلمين في مكان انعقاد التدريب.

4- أن يكون عضو التدريب على درجة كبيرة من الالمام بموضوع التدريب.

5- يكون هناك نوع من التنسيق بين الجهات المختصصة أثناء وضع جدول التدريب.

6- أن يكون التدريب قائماً على أساس تغيير أسلوب الأداء والسلوك والتفكير للأفضل.

7- أن يكون التدريب قائماً على أساس احتياجات العمل، والفرد من المهارات والقدرات.

8- أن تكون هناك حوافز تشجع العاملين على الاستفادة القصوى من التدريب وتطبيق ما تدربوا عليه في أعمالهم.

9- إيجاد الظروف الملائمة، والمناخ المناسب في بيئة العمل، وذلك لإتاحة الفرصة للمتدربين لتطبيق ما تدربوا عليه في واقعهم العملي.

10- أن ينظر للتدريب على أنه عملية أو نشاط مستمر، يمكن تكراره حسب الحاجة.

11- متابعة المتدربين بعد عودتهم لأعمالهم، وذلك لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم من جراء تطبيق ما تدربوا عليه.

12- أن يكون متطوراً في مادته وأسلوبه حتى يستطيع المتدربون مسايرة موكب التقدم.

13- يحتاج التدريب إلى دعم مستمر من قبل الإدارة، وتوفير الإمكانات الفنية والمادية.

14- أن يعامل التدريب على أنه مسؤولية كل مشرف في أي مستوى إداري.

وفي النهاية، هناك مجموعة من الإرشادات والنصائح التي يمكن تقديمها وعرضها على القائمين على عملية التدريب، وفيما يلي أهمها:

أولاً: ما يفعله المدرب في جلسة التدريب:

كن منضبطا في مواعيدك، ويمكنك الإلتزام بذلك إذا:

1- اتفقت على مدة فترات الراحة مع المشاركين.

2- كتبت أوقات العودة على السبورة أو لوحة المعلومات.

3- لم تقم بتلخيص ما فات على المتأخرين.

4- لم تنتظر المتأخرين، وأغلقت الباب في الوقت المتفق عليه.

ويمكنك تدعيم عملية التعلم إذا:

1-خلقت جواً نشطا بتشجيعك للمشاركة.

2- تعاملت مع كل موضوع على حدة.

3- بدأت من الشيء الجديد الى المعروف.

4- انتقلت من السهل الى الصعب.

5- جعلت المشاركين يستخدمون أكبر قدر من الحواس الخمس.

6- شجعت المشاركين على التخيل.

ثانياً: على المدرب أن يتذكر. لو أراد النجاح . أن المتدربين:

1- **يريدون التعلم:** لاكتشافهم أن التدريب مفتاح نجاحهم، ففي عالم أصبح فقدان الوظيفة شائعاً، تحقق الناس أن الشيء الوحيد الذي يفيدهم في وظائفهم الجديدة هو مهاراتهم.

2- **يحتاجون للمشاركة والمشورة:** أي السماح لهم بمعرفة ما سيتعلمونه قبل التدريب، لأن ذلك يزيد من تقبلهم والتزامهم بالمشاركة بحماس.

3- **يريدون التاكد من مناسبة المحتويات:** إنهم يريدون التأكد من أن الموضوعات والوسائل والأنشطة التدريبية صممت لتلبي ظروفهم واحتياجاتهم الخاصة.

4- **يحبون التصدي لمحتويات عملية التدريب:** وذلك لانهم يشعرون بأن في مقدورهم انتقاد الأفكار المطروحة بصراحة.

5- **يستمتعون بالإكثار من الأسئلة:** ويستمتعون أيضاً إذا وجدوا أن أسئلتهم تعالج بجدية وتلقي الاهتمام.

6- يحبون أن يعاملوا سواسية: لا يريد أحدهم أن يحتقر رأيه أو يعامل معاملة هامشية.

7- يفضلون التدريب العملي في جو خال من المخاطر.

8- يقدرون التغذية الراجعة حول أدائهم: للتأكد من جودة سلوكهم ولتنمية الثقة فيهم لتكرار تطبيق المهارات التي اكتسبوها أو تصحيح المهارات التي طبقوها بطريقة غير صحيحة.

9- يستمعون بفاعلية: حيث يؤيدون الأفكار التي يتفقون معها، ويجابهون تلك التي لا يتفقون معها.

10- يحتاجون للمجابهة: يجب أن يكلفوا بمهام تجعلهم يفكرون ويتصرفون بطرق تثري معرفتهم ومهاراتهم.

11- يتصرفون بطرق مختلفة: حيث يعملون بدرجات متفاوتة نسبة لتفرد كل شخص من حيث الخبرة والخلفية والثقافية والمقدرة وأسلوبه في التعلم.

12- يحتاجون للتخلص من أفكار وعادات قديمة: وذلك قبل أن يتعلموا شيئاً جديداً.

13- يفضلون البناء على خبراتهم ومعارفهم السابقة.

14- يرغبون في إيجاد حلول لمشاكلهم الوظيفية.

ثالثاً: يجب أن تشمل خطة التدريب الفعالة ما يلي:

1- أهداف الدورة.

2- جدولاً مفصلاً عن الدروس التي ستقام في الدورة.

3- تحديد وقت الدورة الكلي، وتحديد وقت كل وحدة تدريبية.

4- تحديد التمارين الفردية والجماعية.

رابعاً: توضيح الخطوات الأربع التالية للمتدربين:

1- المهمات التدريبية، ولماذا نتدرب عليها؟ وكيف نتقنها؟

2- نفذ المهمة، وإذا كانت طويلة ومعقدة فقسمها إلى أجزاء صغيرة على هيئة وحدات تدريبية متسلسلة.

3- اطلب من المتدربين تنفيذ المهمة وأنت تراقبهم، وسجل ما يحسنون عمله وما يخطئون فيه بكل دقة.

4- أعط المتدربين تغذية راجعة، وأمدح أي تقدم لتزيد ثقتهم في أنفسهم، وكن محدداً بخصوص ما يعملونه بطريقة جيدة.

خامساً: الأخطاء الشائعة في التدريب:

1- **وضع أهداف مستحيلة:** إذا فعلت ذلك، فأنت تتيح الفرصة للمتدرب للتركيز على الفشل بدلاً من النجاح.

2- **التركيز على العقاب في حالة الفشل:** يمكن أن يكون الفشل فرصة للتعلم، فلا تخلق جوا يؤدي الى الفشل.

3- **تصيد الأخطاء:** إذا فعلت ذلك فستشجع على عدم الأمانة، لأن المتدربين سيخفون أخطائهم بدلا من علاجها وتجاوزها.

4- **الدوران حول المكان أثناء تطبيق المتدربين للمهارة:** إن هذا يعكس عدم ثقتك في المتدربين، وسيطلبون المساعدة في كل مرة يواجهون فيها مشكلة بدلاً من محاولة حلها بأنفسهم فقط.

سادساً: مهارات العرض التدريبي:

بصرف النظر عن نوع المعلومات التي تريد توصيلها للمتدربين، سيزداد استيعابهم إذا كان في إيصال المعلومة نوع من التحدي والمتعة والفكاهة. ولكن كيف يكون ذلك ؟ يمكنك التركيز على ما يلي:

1- رحب بالمجموعة عند دخولهم القاعة، وعبر عن امتنانك لتجاوبهم وحضورهم.

2- رحب بالمجموعة رسميا بعد أن يأخذ كل فرد مكانه، وذكرهم بجدول الدورة، والنتائج المتوقعة، ووقت الجلسة التدريبية، وفترات الراحة، وأبلغهم أنك ستوزع عليهم نسخا من العرض بعد انتهاء الجلسة.

3- ابدأ بأكبر قدر من التأثير، أعرض تحديا لهم أو قص عليهم قصة تجذبهم للمتابعة والاستمتاع بالجلسة.

4- وجه أسئلة خطابية بين الحين والآخر، تحد مستمعيك وخذ آراءهم، ووجه لهم أسئلة تتطلب رفع الأيدي للمشاركة.

5- ركز على المشاركين الذين أظهروا إيجابية منذ البداية.

6- اعرض المعلومات الجديدة أولا، وركز على موضوع الدورة.

7- لا تقرأ من مذكراتك أو من الشرائح أو الشفافيات كلمة كلمة، أعط الفرصة للمشاركين لعمل ذلك، ثم لخص النقاط المهمة.

8- قدم تعليقا مختصراً بين كل شفافية وأخرى لربط العرض.

9- أنظر إلى المشاركين لمدة *3* ثوان إلى *5*، وإذا كان عددهم قليلا فلا تقرأ من الشاشة أو تعطيهم ظهرك.

سابعاً: أفكار مفيدة للمدرب:

تساعد الأفكار التالية المدرب في كسب المجموعة إلى جانبه:

1- صافح المشاركين عند دخولهم قاعة التدريب لبناء علاقة شخصية جيدة.

2- استخدام حرف (و) بدلاً من (لكن) كلما كان ذلك ممكناً، مثل (لقد أثرت نقطة مثيرة، وزملائك لا يتفقون معك).

3- إذا احتدم النقاش، فكن إلى جانب المتدربين لكسب ودهم ولو كنت تخالفهم الرأي.

4- اطلب مقترحات من المجموعة قبل أن تجيب عن أي سؤال صعب يوجه إليك.

5- استعمل إيماءة الرأس عندما تستمع إلى المقترحات، لتأكيد اهتمامك واستماعك الفعال.

6- تحرك داخل القاعة بقدر الإمكان لتكون قريباً من المتدربين، خاصة عند النقاش.

7- سيطر على المجموعة بعناية لتوجيه طاقاتهم، ودعهم يأخذون فترة راحة عندما تشعر بتدهور انتباههم.

8- تعرف على أسماء المتدربين، وادعهم بها باستمرار.

9-وضح للمتدربين بالأمثلة احترامك لذكائهم وآرائهم.

10- حدد منذ البداية أسلوب النقاش والموضوعات التي لا تمت للدورة (الجلسة) بصلة، أو غير الملائمة لها.

ثامناً: محاذير وسلبيات يقع فيها المدرب:

فيما يلي بعض المحاذير التي تم جمعها من مهنيين متمرسين عن سلوك المدرب، ويجب الابتعاد عنها وتجنبها، وهي:

1- المبالغة في الحماس عند تنفيذ التدريب.

2- القصص الشخصية التي لا تتصل بالموضوع المطروح.

3- سوء الإعداد.

4- تأخير بداية الدورة (الجلسة) لاستيعاب المتأخرين.

5- الثبات في مكان واحد.

6- عدم السيطرة على المشاركين الذين يحتكرون الحديث.

7- التحدث إلى المجموعة بتعال.

8- استخدام ألعاب طفولية.

9- عدم إنهاء الدورة (الجلسة) في موعدها المحدد.

أهم الدراسات والبحوث التي تتحدث عن اعداد المعلم وبرامج تدريبه

أولاً : الدراسات والبحوث التي تتصل ببناء برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها:

لقد بينت معظم الدراسات التي أجريت حول برامج التدريب قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة أن هناك تأثيراً دالاً إحصائياً لبرامج تدريب المعلمين وتربيتهم قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة خاصة ما يتعلق منها حول سلوك المعلم التعليمي *(Good & Brophy,2003)*، وأن برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة تزيد من معلوماتهم وتحسن أدائهم التربوي (انطوان رحمة، *1981*) خاصة ما يرتبط منها في مجالات التخطيط الدراسي، وتنفيذ الخطط الدراسية والنشاط المدرسي (إبراهيم ابو شنار، *1991*)، وكلما تأهل المعلمون أكاديمياً ومسلكياً كلما زادت فعالية التدريب بالنسبة لهم (رشدي محمد الحاج، *1986*) وأثرت إيجابياً على سلوكهم التعليمي *(Bos & Vaughn,2002)* وأن لاختلاف أساليب التعليم لدى الطلبة أثر على مستوى تحصيلهم المعرفي (نجاح النعيمي، *1990*)، إضافة إلى تحسين العلاقات والروابط بين أعضاء الهيئة التعليمية أنفسهم *(madsen,1990)* فالمعلمون يكتسبون كفايات التعليم اللازمة لهم من خلال برامج التدريب التي تعتمدها عادة الجامعات وكليات التربية والمؤسسات التربوية المتخصصة *(peight, 1994)*.

ثانياً: الدراسات والبحوث التي أجريت حول قوائم الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية الخاصة بإعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها:

قام عدد من الباحثين بإعداد العديد من قوائم الكفايات التعليمية والأدائية الأساسية لعدد من المقررات الدراسية المختلفة. فقد أعد لويس *(lewis,1977)* قائمة بالكفايات الأدائية المرتبطة بمجال الوسائل التعليمية وزعت على سبعة مجالات رئيسة تضمنت اختيار الأجهزة التعليمية وإعدادها وتصميمها وتشغيلها واستخدامها وتقويم عملية التعليم، كما حدد حسين الطوبجي (*1987*) الكفايات التي ينبغي توافرها لأداء مهام وظائف الوسائل التعليمية، وحدد فهد البياري (*1988*) الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم الحاسوب في المرحلة الثانوية، وأعد كل من حسين الطوبجي ومحمد غزاوي (*1991*) قائمة بكفايات معلمي وسائل الاتصال التعليمية، وطور جوردان *(Jordan,1991)* قائمة بالكفايات التي قد تكون مطلوبة للعاملين في تكنولوجيا التعليم عام *2000*، وحدد يالين *(yalin,1993)* أهم كفايات تكنولوجيا التعليم الواجب تضمينها

---

* اقتبست هذه الدراسات من ورقة عمل مقدمة في اعداد المعلم العُماني في ضوء كفايات الجودة الشاملة 2004.

لبرامج إعداد المعلمين في كليات مقاطعة اليجني بولاية بنسلفانيا الأمريكية، وتوصل محمد المقدم (*1993*) إلى تحديد كفايات تكنولوجيا التعليم التي ينبغي توافرها لدى طلاب كليات التربية، وتوصل كلاي (*Clay,1994*) إلى التعرف على كفايات تكنولوجيا التعليم لدى مرحلة لتعليم الثانوي المبتدئ وقدرتها في إكساب المعلمين صفات تحسن نوعية التعليم لديهم. وطور عبد المعطي الصباغ (*1994*) قائمة من(*48*) كفاية موزعة على أربعة مجالات هي: شخصية الطالب، والتخطيط للتعليم، وتصميم التعليم والنشاطات. وحدد عبد الله الراشدي (*1995*) كفايات المعلمين والمعلمات المتعلقة باستخدام اللوحات الطباشيرية والخرائط واللوحات التعليمية كتقنيات تعليمية.

ثالثاً: الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت حول الأساليب الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه في أهم التنظيمات الدولية: (ABEC)

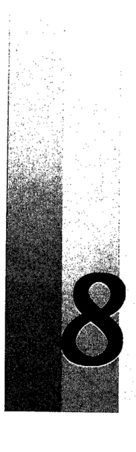
وفي سبيل تطوير استراتيجيات تعليمية تقوم على أساس الكفايات من أجل استخدامها في تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة، أوضح كل من جود وبروفاي (*Good & Bro-phy 2003p:17-19*) إلى أن الاستراتيجيات التعليمية القائمة على الكفايات تعمل على زيادة النمو المهني لدى المعلمين في أثناء الخدمة. كما قدم برنهارد (*Bernhard, 1979*) خطة مقترحة لإعادة تأهيل المعلمين في جامعة توليدو *Toledo* الأمريكية قائمة على الكفايات التعليمية المبنية على مهام تكنولوجيا التعليم. وحدد هو (*Hu,1990*) التأثير الإيجابي لتكنولوجيا المعلومات في تطوير المعلمين داخل الصف. مشيراً إلى أن استخدام أساليب متطورة يساهم في زيادة تحصيل المتعلمين. وعالج شوتلوفيل (*Suhuttloffel,1992*) مشكلتين تتعلقان بمفهوم التقنيات كأداة، والتطور التقني كمحور لإصلاح التعليم، وإظهار العلاقة بين الثقافة العادية في المدارس والحياة في داخل غرفة الصف مؤكداً على أهمية دور تكنولوجيا التعليم كأداة للتغيير والإصلاح. وقام إيلي (*Ely,19929*) بتحليل محتوى بعض الدراسات في مجال تكنولوجيا التعليم، مؤكداً على أهمية التقويم في تطور مفهوم تكنولوجيا الأداء، وأن هناك ضرورة لتبني تكنولوجيا التعليم الحديثة في التدريس، وتغيير دور المعلم في عملية التعليم والتعلم، خاصة بعد إدخال تكنولوجيا التعليم الحديثة لغرفة الصف. وهدفت دراسة كلاوسن(*claussen, 1992*) إلى التعرف على مدى إدراك معلمي التكنولوجيا في الولايات المتحدة للكفايات الوظيفية الضرورية لهم للنجاح داخل غرفة الصف. وحدد رضا القاضي (*1993*) احتياجات المدربين بمحافظة كفر الشيخ للأجهزة والأدوات التعليمية اللازمة لإعداد المتدربين وتدريبهم على استخدام بعض الأجهزة التعليمية والتدريبية البسيطة وفق أولوية حاجاتهم إليها في إطار

برنامج تدريبي محدد. وأكد كيم (kim,1993) على أهمية وجود كفايات تكنولوجيا التعليم لدى المعلمين، وأشار حسن النعامنة (1994) إلى أن التقنيات التعليمية استخدمت في برامج تدريب المعلمين بنسب متفاوتة، مشيراً إلى أن استخدام التقنيات التعليمية في التدريب يؤدي إلى تطوير مهارات التخطيط الدراسي، وإجراءات العرض، والتنفيذ، واختيار الأنشطة المناسبة، والتقويم. وللوقوف على مدى مراعاة برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية للمبادئ التربوية والنفسية لتكنولوجيا التعليم. تحدث محضار الشهاري(1996) عن توافر المبادئ التربوية والنفسية لتكنولوجيا التعليم في البرنامج بدرجة ضعيفة.

وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات المدرسين والطلبة على المبادئ التربوية والنفسية لتكنولوجيا التعليم تعزى للجنس واستطلع إبراهيم يونس (1997) آراء أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين والتربية حول مفهوم مراكز مصادر التعلم باعتبارها من أهم التطبيقات العملية لعلم تكنولوجيا التعليم ومدى وضوح المفهوم لديهم، والعقبات التي تحول دون الفهم الصحيح لوظيفة مراكز مصادر التعلم تمهيداً لمواجهتها والعمل على التغلب عليها.

الخاتمة:

يتبين لنا مما سبق أهمية التدريب التربوي للمعلمين أثناء الخدمة، لذا فإن من الضروريات اللازمة لتحسين أداء المعلم العمل على استمرارية هذه الدورات وتطويرها، وحتى تحقق البرامج التدريبية النجاح المطلوب لابد أن يكون بنائها وفق أهداف محددة وواضحة، وأن يكون تصميم موضوعاتها نابع من احتياجات المتدربين، وأن يكون للمشرف التربوي دور فاعل فيها بالمساهمة في تخطيط برامجها والمشاركة في تنفيذ موضوعاتها، وحتى تكون هذه البرامج أكثر موضوعية وواقعية لابد أن تساهم في حل المشكلات التي يواجهها المعلمون في الميدان، وأن يكون لها دور كبير في إثراء خبرات المعلم بالمادة العلمية الجيدة والأساليب التربوية الحديثة.



8

الفصل الثامن

التفكير الناقد والتفكير الابداعي في غرفة الصف

الأهداف الإجرائية:

بعد دراسة هذا الفصل يجب أن يكون الدارس قادراً على أن:

- *تعريف التفكير.*
- *تحديد أدوات التفكير.*
- *تعريف التفكير الابداعي.*
- *تحديد مهارات التفكير الابداعي.*
- *تعريف التفكير الناقد.*
- *توضيح أهمية التفكير الناقد.*
- *إدراك العلاقة بين التفكير الناقد والتفكير الابداعي.*
- *تحديد الخطوات المطلوبة للتدريب على مهارات التفكير الناقد.*
- *تحديد خطوات الحل الابداعي.*
- *يعدد النماذج المعاصرة للتدريب على تنمية التفكير.*
- *تصميم برنامج يقوم على أحد نماذج التدريب على التفكير.*
- *تصميم برنامج لتغيير طرائق التفكير من خلال منطق متعدد القيم.*

مقدمة:

خلق الله الإنسان في أحسن صورة، وميزه عن باقي سائر مخلوقاته بعقل قادر على التفكير والتدبير، ودعاه في جميع الرسالات السماوية إلى إعمال عقله، والتأمل في الكون من حوله وصولاً لإيمان صادق، وتحقيقاً لخلافة الإنسان لله في الأرض.

التفكير من أهم القدرات العقلية العليا المميزة للإنسان، فهو عملية غير مرئية، يستدل عليه من السلوك الظاهر للفرد، يهتم بمعالجة الأشياء والأحداث المختلفة عن طريق الكلمات والمفاهيم والصور العقلية بدلا من معالجتها عن طريق النشاط الفعلي.

والتفكير الإنساني عاملاً أساسياً في توجيه حياة الفرد، وهو ما يحدث في الفاصل بين أن يرى المرء شيئا ما أو يواجه مشكلة ما، وأن يهتدي إلى ما سيفعله تجاه هذا الشيئ أو هذه

المشكلة. لهذا فإن الدعوة نحو تعليم التفكير بصوره المتعددة أصبح حتمية في مدارسنا من أجل تكوين عقليات بقدرات مرتفعة تستطيع أن تقبل وترفض وتختار وتتخذ القرار.

إن الاهتمام بتنمية التفكير ضرورة للفرد والمجتمع على حد سواء فالاهتمام بتنمية قدرات الفرد ومهاراته العقلية له أثره الإيجابي في ازدهار المجتمع وتقدمه. ولذا تهتم المجتمعات الديمقراطية بتنمية القدرة على التفكير السليم لدى أبنائها بما يؤدي إلى نمو مهارات الإبداع والاكتشاف والاختراع لدى الطلاب أثناء التدريس في الفصل، وفي مختلف المجالات التي يتضمنها المنهج المدرسي.

تهتم المؤسسات التعليمية بتنمية قدرة المتعلمين على التفكير، لأن القدرة على التفكير بعقل متفتح وبموضوعية بعيداً عن التعصب والتحيز، هو السلاح الحقيقي الذي يمكن أن نزود به المتعلمين في مواجهة مشكلات الحاضر والمستقبل وملاحظة الجديد في المعرفة والتوافق مع الظروف دائمة التغيير. ولا يتحقق التفكير السليم في مناخ تعليمي قائم على التلقين والمحاكاة، لا يتيح للمتعلمين الفرص للتفاعل مع البيئة المحيطة أو مع الوسائط التعليمية والمقررات الدراسية. وتعتبر المدرسة هي المسئولة عن تهيئة أفضل الظروف التي تساعد التلاميذ على التفكير الحر واستخدام عمليات التفكير في حل المشكلات بطريقة تتميز بالإبداع، مما أدى إلى اهتمام التعليم بكيفية تنمية تفكير التلاميذ من خلال تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم.

وقد حاول البعض الاهتمام بإثراء البيئات التعليمية بعوامل محفزة تثير حب الاستطلاع عند التلاميذ وتتحدى قدراتهم ويدفعهم للتعلم بالمبادرة الذاتية، والقيام بالنشاط الإبداعي بحرية الأمر الذي يتطلب أن يكون الجو الصفي مثيراً وشيقاً.

لذا لقد صار ضروريا التركيز على تنمية قدرات ومهارات واتجاهات المتعلم بحيث يكون قادرا على التساؤل النقدي، مالكاً لمهارات التفكير العلمي، على دراية بآليات التعامل مع المستقبل مالكا لمهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات.

لذلك يلعب التفكير دوراً بالغ الأهمية في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المدرسة وخارجها، لأن أداءهم في المهمات الأكاديمية التعليمية والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعد التخرج كالعلاقات مع الآخرين ومتطلبات العمل هي نتاجات تفكيرهم. كما أن أهمية التفكير تمتد إلى تكوين مواطن صالح قادر على اتخاذ القرار وإصدار الأحكام، وحل مشكلاته الحياتية ومشكلات مجتمعه، والتكيف مع الأحداث والمتغيرات.

وعندما يكون الهدف هو تنمية مهارات التفكير داخل الفصول الدراسية، يقع على المعلمين أعباء جديدة حيث يفترض أن يكونوا على دراية بطرق وأساليب تدريس التفكير، قادرين على الاسهام في تطوير العملية التربوية، لديهم قدر من المرونة، وربط المادة التعليمية بحياة المتعلمين ومجتمعهم، وتشجيع المتعلمين على البحث والتفكير والمشاركة في عمليات التعلم.

تعريف التفكير وطبيعته:

التفكير لغة كما ورد في «**القاموس المحيط**» هو: إعمال العقل في الشيئ والنظر وتأمله، وفي «**المعجم الوجيز**» أنه: إعمال العقل في أمر لحله، وإدراكه، وترتيب بعض ما يعلم ليصل للمجهول، أى إعماله في مشكلة للتوصل إليها.

ولكن اختلف الباحثين حول تعريف واحد اصطلاحي للتفكير، باختلاف منظورهم في تعريفه، إلا أن هناك أموراً عامة مشتركة بين التعريفات. ويعرف التفكير بمعناه العام بأنه وسيلة عقلية يتعامل الإنسان بها مع الأشياء والوقائع والأحداث من خلال العمليات العقلية التى تتمثل في استخدام الرموز والمفاهيم والكلمات.

فيعرفه طلعت منصور وآخرون أنه العملية التى ينظم فيها العقل خبراته بطريقة لحل مشكلة معينة، وتشتمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين الموضوعات وعناصر الموقف المراد حله مثل إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج، وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة.

ويشير تعريف يوسف الخليلي للتفكير بأنه نوع من المعالجة الذهنية لمعطيات الخبرة في ضوء المعارف السابقة بهدف الوصول إلى تعميم أو قرار أو نتيجة من نوع ما.

ويرى كل من عايش زيتون والجميل عبد السميع أن التفكير نشاط يبذله الإنسان، ويستخدم فيه الرموز مثل الصور الذهنية واللغة والأرقام والذكريات والإشارات والتعبيرات والإيحاءات التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف التي يفكر فيها الشخص بهدف فهم موضوع أو موقف معين.

ويعرف جروان التفكير بأنه نشاط عقلي مركب يقوم به الدماغ عندما يتعرف لمثير عن طريق الحواس.

ومما سبق يمكن أن نخلص إلى أن التفكير هو نشاط عقلي يبذله الفرد ويستخدم فيه الرموز والمفاهيم والصور الذهنية واللغة والخبرة السابقة بهدف اتخاذ قرار أو فهم موقف معين أو حل مشكلة تواجهه.

ويتضمن التفكير مجموعة من المهارات العقلية التي تستخدم عند حصول الفرد على معلومات جديدة، حيث يتم تخزينها في الذاكرة والتعامل معها ومعالجتها ثم تقييم هذه المعلومات لتحقيق الهدف منها. وهي تضم مهارات التفكير التحليلي، والتركيبي، والتقييمي، ومتضمنة عمليات تحليل المعلومات والتفسير والاستنتاج والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد ويقتصر هذا الفصل على موضوع التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

أدوات التفكير:

كلما واجه الإنسان مشكلة أو موقف، احتاج أن يمارس عملية التفكير كي يواجهها، ولذلك فهو يسترجع الماضي حتى يستطيع أن يعيد تنظيمها لتناسب الموقف الجديد، ولذلك يتفق الباحثون على أن أهم أدوات التفكير الإنساني هي الرموز والعلامات والإشارات واللغة كما يلي:

1- المفاهيم والرموز:

ويقصد بالرموز الكلمات والحروف والأرقام وتعتبر مواد أولية أو أدوات تثير معاني داخلة، أما المفهوم عبارة عن معنى عام أو مجرد، أو فكرة، أو خاصية، ويتضمن تجميع أو تصنيف شيئين أو حدثين (أو أكثر) معاً، وعزلهما عن باقي الأشياء على أساس الخصائص المشتركة المميزة لهما. أي أن المفهوم يمثل قدرة على تكوين علاقات دينامية تحدد مسار عملية التفكير.

2- الصور الذهنية:

هي رموز عقلية يستحضر بها الفرد صور الأشياء عند التفكير في موضوع ما، ويستخدم الفرد في تفكيره جميع قدراته الحسية (بصرية وسمعية ولمسية وعضلية وحركية) لربط صور الأشياء ببعض عن طريق الحواس، مثل تخيل الفرد لمس الشيئ، أو تخيل حركة ما، وغيرها من الصور الحسية.

3- اللغة:

هي وسيلة التخاطب وتشتمل على مجموعة من الرموز المعرفية التي تمكن الفرد من التعبير عن خبراته ومعارفه، وغالبا ما تكون اللغة صامتة لتدل على ما يدور بين الفرد ونفسه.

لذلك فإن اهتمام المعلم بتنمية هذه الأدوات لدى المتعلم خاصة في سنواته الأولى تساعده على القيام بعمليات التفكير وتنمية مهاراته التفكيرية فيما بعد.

مهارات التفكير:

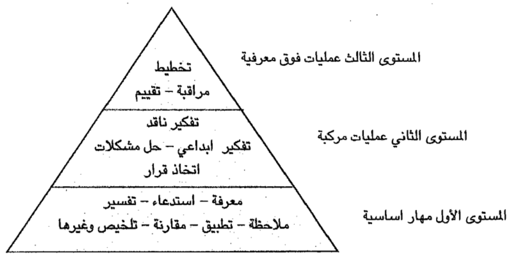
تتضمن العمليات الفكرية عددا من المهارات، تندرج هذه العمليات من البسيط إلى المعقد،

حسب المواقف التي تتطلب هذا النوع من التفكير، ويصنف مارازانو *Marazano* مهارات التفكير إلى:

أ- مهارات أساسية: مثل تكوين مفاهيم، اتخاذ قرار، بحث، تركيب، تصنيف وغيرها، وهي تمثل مهارات التفكير الأساسية.

ب- العمليات المعقدة: وتمثل المستوى الثاني مثل التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، حل المشكلات، اتخاذ القرار.

ج- المستوى الثالث من عمليات التفكير هو ما يطلق عليه البعض عمليات فوق المعرفية: مثل التخطيط، المراقبة، التقييم، ويوضح ذلك الشكل التالي:



عمليات التفكير ومهاراته

التفكير الابداعي:

إن الإبداع والإبداع هما لفظان مترادفان، ويقصد بالابداع أنه القدرة على إنتاج الجديد من الأفكار والحلول غير الروتينية وذات معنى، فجميع الأفراد لديهم قدر من الإمكانات الابداعية الفطرية الكامنة، والتي يمكن تنميتها من خلال التعليم.

وتوجد عدة تعريفات للتفكير الابداعي منها:

- قدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الطلاقة والمرونة والأصالة كاستجابة لموقف أو مشكلة.

- قدرة الفرد على إنتاج أشياء جديدة حتى لو كانت عناصرها موجودة من قبل.
- عملية الإحساس بالمتغيرات أو العناصر المفقودة وتكوين الأفكار أو الفروض الخاصة بها، واختبار تلك الفروض والتوصل إلى النتائج، ثم إعادة تعديل اختبار الفروض ومشاركة الإنتاج الابداعي مع الآخرين.

وهناك نوعان من الإبداعي:

1- **الإبداع الظاهر أو الفعلي:** *Actual or Manifest Creativity*

ويعتمد على الموهبة والدراسة والممارسة، إلى جانب مجموعة من الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتي تسمح للفرد بتنمية موهبته عن طريقها.

2- **الإبداع الكامن:** *Potential Creativity*

كل الإمكانات الابداعية الموجودة لدى الفرد (المتعلم) سواء ما تم أو لم يتم تنميته.

مستويات الإبداع:

يحددها زين العابدين درويش في ثلاث مستويات هما:

1- مستوى الإبداع الفردي:

ويبدأ في المراحل الأولى من العمر، ويحاول سد الفجوة القائمة بين ما هو معروف وبين المجهول عن طريق التعبير المستقبلي أو الانطلاق الفكري والخيالي المجاوز للواقع مثل رسوم الأطفال، أو محاولات التلاميذ لحلول غير مطروقة في حل المسائل والمشكلات المختلفة وهو مؤشر لأي إبداع لاحق.

2- مستوى الإبداع الناقد:

ويقوم على تفكير يتجاوز التعبير الحر حيث يتم نقد أسس النظم القائمة للأشياء، وتصور حجج مضادة تستند إلى المنطق، وهذا المستوى جسر يمهد الطريق نحو إبداع أكثر نضجاً وتميزاً.

3- مستوى الإبداع العبقري:

هو أعلى مستويات الإبداع وأكثرها نضجاً وأصالة، فلا يقف عند مجرد تجميع ورفض النظم القائمة، بل يسعى للانطلاق منها أو من النظم البديلة التي يتصورها المنطق في المستقبل ويتبع فيها المبدع سبل لم يطرقها أحد من قبل.

مهارات التفكير الابداعي:

يقصد بمهارات التفكير مجموعة المهارات العقلية التي تستخدم عند قيام الفرد بأي عملية من عمليات التفكير، وللتفكير الابداعي عدة مهارات منها: "الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، وفيما يلي توضيح ذلك:

1- الطلاقة: *Fluency*

أي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار ذات الدلالة في مدة محددة من الزمن وصياغة هذه الأفكار في صيغ لفظية مناسبة للحصول على حلول مبتكرة.

والطلاقة أربعة أنوع هي:

أ- الطلاقة اللفظية:

هي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ، وتختص مواد اللغة بتنمية هذه المهارة.

ب- طلاقة التداعي (الارتباطية) *Associational Fluency*

وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من المترادفات لكلمة محددة (ارتباطية قريبة) أو تحديد كلمة معينة بحيث ترتبط مع كلمات أخرى (ارتباطية بعيدة)، مثل إعطاء ثلاثة كلمات ذات صفة محددة ويطلب من الفرد تحديد كلمة ترتبط بهم.

ج - الطلاقة التعبيرية *Expressional Fleuncy*

هي القدرة على التعبير بطلاقة وصياغة الأفكار في عبارات مفيدة، أو هي القدرة على التعبير عن الأفكار وسهولة صياغتها في كلمات أو صور للتعبير عنها.

د - الطلاقة الفكرية *Ideational Fluecy*

هي قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة ما من المشكلات، ولا يكون لنوع الأفكار أو جودتها أهمية، مثل ذكر أكبر عدد من المأكولات التي تبدأ بحرف معين.

2- المرونة: *Flexibility:*

تشير المرونة إلى درج السهولة التي يغير بها الشخص موقفا أو وجهه عقلية معينة، وتنقسم المرونة إلى نوعين هما:

أ - المرونة التلقائية *Spontaneous Flexibility*

وهي حرية الذهن في التحول في اتجاهات مختلفة نحو إيجاد حلول مختلفة لمواقف أو مشاكل محددة بحيث يتمكن الذهن من تغيير وجهته دون قيد وبشكل سهل وسريع.

ب- المرونة التكيفية *Adaptive Flexibility*.

هي قدرة الفرد على تغيير وجهته الذهنية حين يكون بصدد النظر إلى حل مشكلة معينة ويمكن النظر إليها باعتبارها الطرف الموجب للتكيف العقلي.

3 - الأصالة: *Originality*

يعرف عبد السلام عبد الغفار الأصالة بأنها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار غير الشائعة أو الظاهرة ذات الارتباطات البعيدة بالموقف المثير.

ويذكر سيد خير الله أن الأصالة هي قدرة الفرد على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها، وكلما قل التكرار الإحصائي لأى فكرة كلما زادت درجة أصالتها، وكلما زاد التكرار الإحصائي للفكرة قلت درجة الأصالة.

ويؤكد أحمد قنديل على أن الأصالة هي القدرة على إنتاج حلول أو أفكار جديدة غير عادية وغير مألوفة بعيدة عن الظاهر والمعروف.

4- الإفاضة: *Elaboration*

هي قدرة الفرد على البحث عن التفاصيل لإثراء فكرة ما، وذلك بإضافة عناصر جديدة لها وتفاصيل دقيقة بحيث تميز الفرد عن غيره.

5- الحساسية للمشكلات: *Sensitivity to problems*

ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة او الموقف ويعني ذلك أن بعض الافراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة أو التحقيق من وجودها في الموقف.

التفكير الناقد:

تعريفه:

توجد تعريفات عدة للتفكير الناقد أنه:

- سلوك ظاهر للفرد في موقف يتطلب منه إصدار حكم أو ممارسة سلوك عملي تجاه موضوع معين في ضوء ما يتوافر من بيانات وأدلة.

- قدرة الفرد على تحديد المشكلة ومعرفة الافتراضات وتفسير الأسباب وتقديم الحجم المرتبط بالمشكل.
- فحص المعتقدات والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها مع إدراك العلاقات المنطقية بين القضايا، والقدرة على تفسير البيانات واستخلاص النتائج والتعميمات السليمة، وتقويم مدى صحة الشواهد والأدلة والتعرف على المسلمات وتقويم الأحكام والحجج.

مهارات التفكير الناقد:

والمهارة يقصد بها السرعة في أداء عمل معين من الأعمال، مع الاقتصار في الجهد المبذول، وقد يكون هذا العمل بسيطاً أو مركباً، ولذلك فإن مهارات التفكير الناقد تتطلب:

- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين المعلومات المرتبطة بالموضوع والمعلومات الغير مرتبطة.
- الدقة في البحث عن البيانات.
- الدقة في تقويم المعلومات والبيانات.
- تنظيم المعلومات.
- بيان كفاية البيانات والمعلومات والأدلة.
- التفسير.
- الاستدلال.

أهمية التفكير الناقد:

يمكن إيجاز أهمية التفكير الناقد فيما يلي:

إن اكتساب مهارات التفكير الناقد وتنميتها لدى الأفراد يساعد على:

- حماية العقول خاصة عقول الصغار من التأثيرات الثقافية الضارة نتيجة الانفجار الثقافي.
- اتخاذ القرارات وحل المشكلات بناء على ما يتوافر من المعلومات والأدلة.
- ممارسة الديمقراطية في المجتمع من خلال امتلاكهم لمهارات التفكير.
- جعل الأفراد أكثر مرونة – ويتخلوا عن التعصب والجمود – في مواجهة المشكلات.

تختلف الآراء حول الوقت المناسب لبدء تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأفراد. فيرى فريق مثل بياجيه وأنصاره أنه لا يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال، حيث أنه من الصعب الوصول بالنمو العقلي والمعرفي لمرحلة الاستعداد لتقبل مهارات التفكير الناقد قبل مرحلة الطفولة المتأخرة، كما أن التفكير الناقد يعتمد على درجة نضج نفسي وانفعالي يصعب الوصول إليها مع الأطفال. ويؤكد أنصار بياجيه ذلك بأن التفكير الناقد ما هو إلا صورة من التفكير المجرد وهو تفكير يدور في كيف نفكر؟، وليس بماذا نفكر؟، ويعتمد على تفسير وفحص وتوصل إلى حكم مبني على الأدلة وليس آراء حل المشكلات بشكل مبتكر. وكل هذه المتطلبات تكون بعيدة كل البعد عن الطفل في مراحل عمره الأولى وبنيته المعرفية والعقلية، لذلك فإن هذا النوع من التفكير يتحدد بوضوح في مرحلة الرشد.

أما أنصار الاتجاه الآخر فيتبنون فكرة أن الهدف الأساسي من التربية هو تنشئة أطفال قادرين على التعامل مع الصراع المعرفي، وما وراء المعرفة، الذي تفرضه التطورات المعرفية والتكنولوجية الحديثة، وهذا لن يتم إلا من خلال تفكير ناقد، ويتطلب ذلك تدريب الطفل على التفكير فيما يقرءون، ويسمعون بشكل عقلاني، وكل هذا ليس بعيد عن الأطفال فأثناء تعلمهم يقومون بعمليات تفكير معقدة، ولذلك يؤكد أصحاب هذا الاتجاه أنه يمكن تنمية التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة ولكن مع مراعاة احتياجات هذه المرحلة العمرية وتصميم البرامج والاختبارات التي تناسبهم. مما يتطلب بنية تربوية تنمي مهارات التفكير الناقد.

دور المناخ المدرسي في تنمية مهارات التفكير الناقد:

كل محاولة تبذل للتركيز على دور المدرسة في خلق المواطن الصالح، تبدو غير مجدية ما لم نعمل على توفير بيئة تربوية صالحة، يتعاون فيها كل من المعلم والمنهج والطالب على كشف قدرات الطالب العقلية، وتنمية التفكير عنده باعتبار ذلك هو هدف المدرسة والغاية المنتظرة منها.

فيما يتعلق بالمعلم فإن المناخ المدرسي السليم هو ذلك المناخ الذي تتوفر فيه الفرصة للمعلمين ليكونوا أصحاب القرار في تحديد الأهداف التي تعمل على رفع قدرة الطالب العقلية، وتعمل على تنميتها، ورسم الطرق التي تؤدي إلى ذلك وترفعه من مرتبة التقليد الأعمى والسير على هدى الآخرين، إلى مرتبة العقل المنير والتفكير المستنير على هدى تفكيره والقفز به إلى مرتبة الإبداع.

لا يقتصر دور المناخ المدرسي على هذا؛ بل إن المدرسة تعمل على تهيئة المعلم فكرياً من

خلال إثراء خلفيته الثقافية وأسلوب المعرفة لديه وتنمية مفاهيمه المهنية، فالمدرسة ليست مجرد أبواباً مغلقة وأسواراً يطلب من المعلم إنجاز ما لديه من أعمال داخلها؛ بل هي مكان لعقد الاجتماعات لتناول الشؤون الدراسية، وعرض المشكلات، واتخاذ القرارات، فإن الحوارات التي تدور داخل هذه الاجتماعات من شأنه أن يساعد المعلم على ممارسة مستويات مختلفة من التفكير، والحصول على المعلومات من مصادر متعددة، مما ينمي عند المعلم عدم التعصب لرأيه؛ بل يصبح هو نفسه ممارساً لمهارات التفكير الناقد، حيث يصبح هو سلوك حياته فيصبح قادراً على ممارسة التفكر الناقد بشكل تلقائي داخل الفصل.

وعلى المدرسة أن توفر الأجهزة والأدوات التعليمية اللازمة المتعلقة بالتفكير، وكذلك توفير الوقت اللازم للمعلم، حتى يتدرب على استخدام هذه الوسائل والأدوات، ودمجها داخل البرامج المقررة، ولا يقف دور المدرسة التي تسعى لتنمية مهارات التفكير الناقد للعقول على هذا؛ بل تكون بمثابة حلقة وصل بين المعلم، والإداري، وولي الأمر، وذلك من خلال تفعيل التواصل بين كل هؤلاء، من خلال عقد اللقاءات والندوات، وإصدار البطاقات، وتوعية أولياء الأمور بنمو مهارات أبنائهم من القدرة على توجيه الأسئلة وتوظيف المعرفة والاهتمام بما يبديه الآخرين، والقدرة على اتخاذ القرارات، وهناك مدارس تحتفظ بتقارير تراكمية عن طلابها توضح فيها قدرة طلابها على التنظيم، ونمو ثروتهم من المفاهيم والمصطلحات، ومدى ما وصلوا إليه من إبداع، وما لديهم من مهارات التفكير الناقد، ونمو الثروة اللغوية، والقدرة على استخراج أوجه التشابه والاختلاف، وحل المشكلات.

العلاقة بين التفكير الابداعي والتفكير الناقد:

هناك ارتباط بين مهارات التفكير الابداعي والتفكير الناقد، فالتفكير الابداعي ضروري في المرحلة الأولى لاكتشاف الحلول المبدئية وعرض الأفكار الجديدة، ولا بد أن يعقبها اختبار لهذه الاحتمالات والحلول والأفكار المقترحة، وبذلك يكون التفكير الجيد هو محصلة التفكير الناقد والابداعي معاً.

ويشير فؤاد أبو حطب إلى أن الطلاقة كمهارة ابداعية تؤثر على التفكير، فإذا قلت الطلاقة عن الحد المناسب أو زادت فإنها تجعل التفكير الناقد أقل دقة وتدخله في نطاق التطبيق الروتيني.

هل يمكن التدريب على مهارات التفكير الناقد:

إن ممارسة التفكير الناقد تتطلب أن يكون الفرد متقنا للعديد من المهارات، ذلك لأن الإنسان يتعرض بصورة مستمرة إلى التعامل مع العديد من المواقف والمعلومات والخبرات،

ولا نستطيع أو نتوقع أن نتمكن من إصدار أحكام صحيحة إذا كان علينا أن نقبل كل فكرة نسمعها أو نقرأها .. ويحتاج الأمر إلى ضرورة البحث عن الأسانيد والأدلة المرتبطة بالموضوع أو الفكرة التي نقرأها قبل أن نصدر حكماً على صحتها أو خطئها.

وتحتاج عملية تقييم مدى صدق المعلومات أو الأفكار المطروحة أمامنا إلى استخدام مجموعة من المعايير والاستراتيجيات والتي من ضمنها ما يلي:

أولا: مهارة طرح الأسئلة:

تمثل عملية طرح الأسئلة أسلوباً له قيمته في استثارة التفكير، ومنح فرصة للحوار والتناقش حول موضوع من الموضوعات سواء طرح هذا السؤال من قبل المعلم أو من قبل الطالب المتعلم ذاته.

ولذلك فالسؤال الجيد هو دعوة إلى التفكير وهو بمثابة الشيء الذي يحتاج أي استجابة أو عدة استجابات، والسؤال الجيد هو السؤال الذي يتميز بالقدرة على جذب الانتباه، وعمل المقارنات، والبحث عن مزيد من الوضوح والبحث عن الأسباب والعلة.

وقد صنف البعض الأسئلة ذات القيمة في إثارة التفكير الناقد إلى:

1- **الأسئلة التوضيحية:** مثل ما نقصد بكذا .. و/أو هل يمكن أن تعطينا مثالاً لذلك.

2- **أسئلة تعمق المسلمات وتفحصها:** مثل ماذا تفترض؟ ما الفكرة أو الافتراض، أو المسلم الذي تستند إليه في هذه الفكرة ؟

3- **أسئلة تبحث عن أسباب أو تقديم ادلة:** مثل كيف عرفت ذلك؟ ما هي أسبابك في طرح هذا الكلام أو الرأي؟

4- **أسئلة ترتبط بوجهة نظر اوتوقع معين:** مثل ما الذي أن يقوله شخص يعتقد في ذلك؟ ما هي البدائل لهذا الرأي أو الفكرة؟

5- **أسئلة تتناول التضمينات أو الترتيبات:** مثل ماذا تعني بكذا؟ ما الذي يتضمن هذا الكلام؟ تتبعا لما قيل ما الذي تتوقع حدوثه؟

مثل هذه الأسئلة يجب أن يتعلمها الطلاب، ويتعلموا كيف يثيرونها مع أي موضوع يتعاملون معه سواء كان محتوى في كتاب أو مقرر أو مشكلة حياتية عادية.

وكلما توفر أمام المتعلمين مواقف نقاشية ذات طبيعة استكشافية تتناول موضوع أو قضية معقدة .. وكلما تمكن المتعلم من أن يجزء المشكلة إلى أجزاءها البسيطة كلما استطاع أن يجد اجابة لكل جزئية. هذه الطلبات تمهيدا للوصول إلى الحل الكامل أو الشامل.

ثانياً: مهارة الوضوح والدقة:

ويقصد بالوضوح أن تكون الفكرة المقدمة من الفرد لا يختلف على تفسيرها أثنين. ذلك أن العبارة إذ لم تكن واضحة فلن نستطيع فهمها ولن نستطيع الحكم على درجة صحتها. ولذلك يتطلب التفكير الناقد أن نتأكد من المعنى المتضمن في الفكرة ويمكن أن يتم ذلك من خلال الاستفسار من شخص آخر عن الفكرة التي طرحها بأن يعبر عنها بصورة أو بطريقة أخرى، أو يفصل أكثر أو يعطي مثالاً أو يطلب من المتكلم أن يكون أكثر تحديداً وذلك عندما تكون الفكرة مقدمة بصورة عامة وتفصيلية بصورة كبيرة أو مشتتة، أو أن يطلب منه أن يعطي تفصيلات أكثر وذلك إذا قدمت الفكرة بصورة مختصرة جداً تخل بالمعنى.

ثالثاً: مهارة العمق والاتساع (الفهم والتفسير):

تحتاج بعض الموضوعات إلى أن نتعمق فيها سواء عند عرضها أو عند قراءتها بحيث تتناسب عرض الفكرة أو القضية مع أهميتها واحتياجات الآخرين لفهمها وإدراكها. فمثلا إذا كنا في مجال توعية الأسرة بأهمية رعاية الأبناء وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة فلا يكفي أن ترفع شعار بهذا المعنى ولكن لابد من تقديم معلومات إضافية تؤكد وتعزز هذا التوجه بل قد يحتاج الأمر إلى عقد ندوات ومناظرات وأخذ وجهات نظر أصحاب التخصص لمعرفة قيمة وأهمية الموضوع، أو قد نسأل أسئلة عن:

- ما الآثار المترتبة على العناية بالطفل؟
- ما الآثار الضارة التي تلحق بالطفل إذا أهملت رعايته؟
- أو إثارة نقاش جدلي بين متخصصين (مع، ضد).

إن مفهوم العمق والاتساع يعني ضرورة معرفة الأسباب والعوامل المسئولة عن الظاهرة، وكيف يمكن التنبؤ من خلال فهمنا وإدراك جميع جوانبها بحيث نتمكن في النهاية، من تجنب آثارها الضارة أو التقليل منها على أقل تقدير، وتظهر أهمية الفهم والتفسير في الموضوعات ذات الطبيعة الجدلية أو المثيرة للنقاش واختلاف وجهات النظر.

يظهر ذلك في الموضوعات الأدبية أو الإنسانية وحتى في العلوم الطبيعية أو لفهم أسباب الثورات أو الحروب. فجميع هذه المجالات تحتاج إلى استخدام التفكير العلمي أو النسبي. لذلك في مثل هذه الموضوعات يجب أن يسأل المتعلم نفسه أو يناقش مع غيره في ضوء:

- التعرف على الظروف المسببة للظاهرة (بالأسباب الممكنة المسببة للحدث).
- الأدلة والشواهد التي تدعم الأسباب المقترحة (أدلة تدعم أو ترفض).
- الأثر والنتيجة الأكثر احتمالاً (ما النتيجة الأكثر احتمالاً للحدوث).

رابعاً: مهارة التنبؤ:

إن الهدف الأساسي من أي خبرة أو علم أو معرفة هي أن تساعدنا على الفهم والتفسير، وعلى التنبؤ ومن ثم التحكم. ومن مواقف التعلم المختلفة كثيراً ما يحتاج المتعلم لأن يقوم بعمل تنبؤات اعتماداً على قراءته أو مناقشته أو عرضه فقد يطلب من الطلاب في دروس الأدب أن يتنبؤا مثلاً بنهاية القصة أو في دروس التاريخ قد يسعى المعلم إلى سؤال الطلاب عن تنبؤاتهم التي يمكن أن يذكروها بناء على الأحداث أو التطورات أو الظروف المحددة المعروضة أمامهم. وفي دروس الجغرافيا أو التاريخ قد يقوم الطلاب بعمل تنبؤات ماهرة عن الأحداث المتستقبلية المتوقع حدوثها في ضوء ما حدث من قبل.

ويمكن التدريب على استخدام مهارة التنبؤ من خلال طرح أسئلة عند قراءة موضوع ما أو مناقشته مثل:

- ما الذي يمكن أن يحدث ؟
- ما الأدلة أو الشواهد التي تشير إلى صدق التنبؤ؟
- تقويم لأدلة والشواهد ومدى مناسبتها أو عدم مناقشتها.

خامساً: مهارة التعميم:

إن استخدام التعميم مع خبراتنا المختلفة والمتنوعة مهارة تجعل تفكيرنا أكثر كفاءة وفعالية، فهي تساعدنا على التعامل مع ما يحيط بنا اعتماداً على خبراتنا السابقة دون الحاجة إلى اختبار وتعلم استجابة جديدة لكل موقف من المواقف. وكذلك فالتعليم يعني القدرة على استخدام ما تعلمناه أو عرفناه عن موضوع ما من قبل للتعامل على أساسه مع كل ما يواجهنا من مواقف مشابهة دون الحاجة إلى تعلم جديد لكل موقف على حدة.

فمعرفتنا بالتعميمات تساعدنا على تجنب الأخطار فمعرفة أن الرخويات (قنديل البحر) له لدغة تجعلنا نتجنبها. وخبرتنا بأن الورود لها رائحة ذكية تجعلنا نشتريها دون الحاجة إلى أن شم كل وردة منها على حدة.

ولكن عملية التعميم هذه قد تقودنا إلى أخطاء أو الوقوع في أخطاء إذا لم نعمم على أسس سليمة ودقيقة. فإذا كان تعميمنا معتمداً على عدد قليل من الحالات أو على عينات لا تضمن بالضرورة مدى تحديثها للمجموعة الأصلية المشتقة منها فإن تعميماتنا في هذه الحالة لابد وأن تخطئ.

لذلك إذا أردنا أن نستخدم التعميم كمهارة عقلية أساسية تساعدنا على التفكير الفعال فلابد وأن يتعلم الطلاب وأن يتأكدوا من بعض الأمور المرتبطة بما يتعلمونه حتى يمكنهم تعميم ما يتعلموه علي غيره من مواقف أخرى مشابهة وتشمل هذه الأمور التي يجب أن يراعونها ويراجعونها ما يلي:

- حجم العينة الذي استمدت منه هذه المعلومات (صغير- متوسط - كبير).
- أسلوب اختيار العينة (مشابهة - غير مشابهة).

ويمكن للطالب أن يسأل نفسه عندما يتعامل مع نص أو موضوع ما:

- ما التعميم المراد الوصول إليه؟
- ما العينة التي احتاجها لمساعدة ما أصل إليه من تعميم؟
- هل العينة التي اعتمد عليها كبيرة بدرجة كافية ؟
- هل العينة المستخدمة تشبه المجموعة الأصلية؟
- هل التعميم يستند إلى أدلة معبرة عن العينة؟
- إذا لم يكن الأمر كذلك. ما المعلومات الإضافية التي احتاجها؟

وتظهر الحاجة إلى استخدام التعميم في مختلف السياقات الدراسية.. ففي تعليم العلوم أو الرياضيات أو اللغة أو الفنون أو غير ذلك، لابد وأن يتدرب المتعلم على الوصول إلى تعميمات لكل نشاط يمارسه.

وهناك نمطان من التعميمات التي يمكن أن يتعامل معها الطالب، فقد تكون هناك تعميمات توصل إليها آخرون وتقدم جاهزة للطلاب وذلك كما في مجالات العلوم (الهواء الساخن يرتفع إلى أعلى). أو (الطيور التي تهاجر في الشتاء) أو (التصنيع يرفع مستوى المعيشة).

وهناك تعميمات يجب أن يصل إليها الطالب بنفسه وذلك من خلال استخدام معلومات يزودون بها أو يقومون بجمعها بأنفسهم، وذلك كما هو الحال في تجارب العلوم، أو قراءة بعض النصوص والأعمال الأدبية.

سادساً: مهارة التصور البعدي:

وتمثل هذه المهارة أسلوب آخر في ممارسة التفكير الناقد حيث تقوم هذه المهارة على استخدام تمثيل لأمر حسي بغرض تفسير عملية تفكيرية منطقية أو مجردة. فمثلا في مقرر

للتفكير الناقد في مجال الأدب والقصة.. يمكن تدريب الطلاب على تخطي المفاهيم الحرفية النمطية المتضمنة في هذا العمل الأدبي، وجعلهم يتطلعون إلى آفاق أوسع تتضمن ممارسات لإثراء الخيال والتصورات البصرية والرمزية.

خطوات الحل الابداعي للمشكلة:

هي مجموعة من الخطوات لحل المشكلة ابداعياً، وهذه الخطوات لا تختلف كثيراً عن خطوات حل المشكلة بصورة عامة، ولكنها تتميز بأنها أكثر تحديداً ووضوحاً وتحليلاً. وتتمثل هذه الخطوات في:

- فهم التحدي أو المشكلة: ويندرج تحت هذه الخطوة ثلاث خطوات هي: (تحديد الموقف الغامض – جمع البيانات المتعلقة بالمشكلة – إيجاد المشكلة).
- إيجاد الأفكار.
- الإعداد للعمل: ويندرج تحتها خطوتين هما (إيجاد الحل – قبول الحل ووضعه موضع التنفيذ).

نماذج معاصرة للتدريب على تنمية التفكير:

1- نموذج ترفنجر *Treffinger*

ويطلق عليه نموذج التنظيم وبناء للتفكير المنتج *(t.p.s.o)*ويؤكد هذا النموذج على:

السيطرة فيما وراء المعرفة	الدوافع الأولية	المعلومات الأولية
– التخطيط.	– تقديرا الذات.	– وصف المعلومات.
– الأهداف.	– المثابرة.	– مهارات سير العمل.
– انتقاء الاستراتيجيات.	– الاتجاهات.	– المفاهيم.
– استخدام التعزيز.	– الانماط والأشكال.	– الشكل الإيضاحي.
– تقوية النتائج.	– الأحداث المثيرة	

وجوب دراسة التنمية الذهنية كوحدة واحدة تتضمن تفاعلات بين عناصر ثلاثة رئيسية بين عناصر كل منها: أسس بناء البرامج – الأدوات والمهارات – طرق التعامل، ويمكن توضيح هذا في الشكل(2).

أ – الأسس:

ب– الأدوات والمهارات:

التفكير الناقد	التفكير الإبداعي
– المهام المعرفية والمشكلات. – فهم المعلومات وتصنيفها. – الكشف عن الأسس واستخلاص المحتوى. – التقويم وتطبيق الاستراتيجيات وفهم ما تحتويه من افكار والعمل على نموها.	– الطلاقة، المرونة، والأصالة. – التفاصيل، والحساسية للمشكلات. – التخيل، والاكتشافات، والمخاطرة. – التعامل مع الأشياء المعقدة.

ج– الطرق:

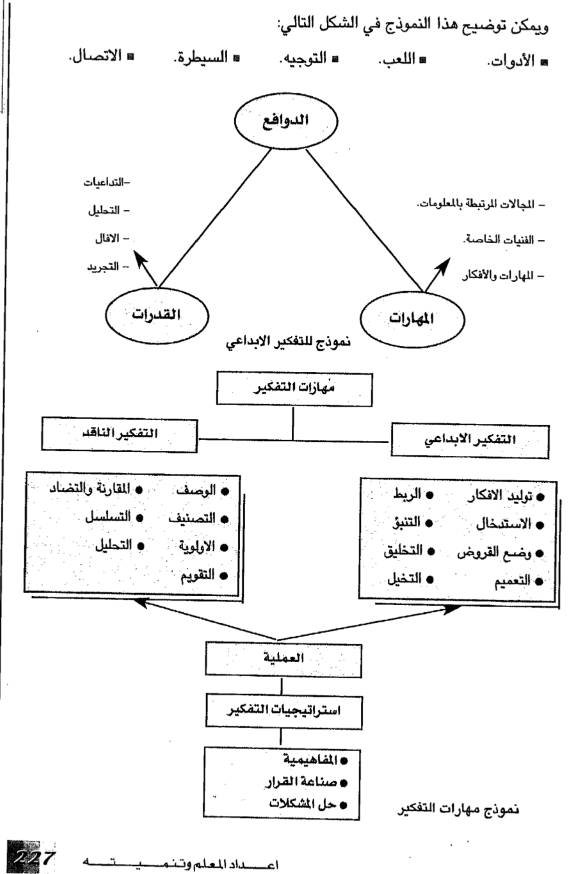
صناعة المناقشة	حل المشكلات
– الموضوعية، وصف المراحل والمحتوى وتحليل العمل. – تصنيف وترتيب المخرجات. – اختيار أحسن الأعمال. – العمل على التنفيذ والمتابعة والتنمية.	– فهم المشكلة. – التأكد من صحة الأهداف وموضوعيتها. – وصف العمليات ذات الصلة بالمشكلة. – الاهتمام بالأفكار الجديدة وتقويمها وتدعيمها.

2- نموذج نيكا *Neeka*

ويطلق عليه نموذج التفكير والإبداع ويؤكد فيه على أهمية اعتبار خصائص الفرد في عمليات التنمية ويتكون من ثلاثة متغيرات رئيسية هي الدوافع والمهارات، القدرات في تفاعلها معاً لتيسير النمو الذهني للفرد.

ويمكن توضيح هذا النموذج في الشكل التالي:

■ الأدوات. ■ اللعب. ■ التوجيه. ■ السيطرة. ■ الاتصال.



نموذج للتفكير الابداعي

نموذج مهارات التفكير

3- نموذج مهارات التفكير *T.S. (2003)*

عرض هذا النموذج بواسطة شريفة زين *Sharefah Zin* في ورقة بعنوان " تنفيذ مناهج العلوم والتكنولوجي. في المدرسة الذكية *Smart School* بماليزيا ضمن وثيقة لمنظمة اليونسكو مارس 2003 لتوضح فيه ما يلزم لتنمية الفرد ذهنياً في عصر العولمة.

4- النموذج التفاعلي (عبد السميع وطلعت 2003):

ويرى هذا النموذج في عملية التنمية الذهنية عملية شبكية يصعب فصل أحد عناصرها على الرغم من بساطة التفاعلات بينها ونوجز عملية التنمية في أربع مراحل:

1- تعرف مجال التنمية بأبعاده وأعماقه والمساحات المعرفية والمهارية المتاحة.

2- تحديد المجال الفرعي للتنمية الذهنية وفق مصفوفة مجالات يتم ترتيبها أولوياً.

3- التفاعل بإجراءات التنمية ذاتياً أو بواسطة مدرب خبير في المجال.

4- الإنتاج بتطبيق المفردات التي تم التدريب عليها تدريجياً بأي طريقة يراها المتدرب.

وخلال هذه المراحل الأربع يتم التقويم لكل الخطى التحتية قبلياً وأنياً وبعدياً ويشارك في هذا التقويم "المتدرب" و"المدرب" و" ممثلو المجتمع" المستفيد من التدريب.

رابعا: تطبيقات كاملة:

فيما يلي ملامح رئيسية لبرامج التنمية الذهنية تم تنفيذها بالفعل لهيئات ومؤسسات عربية لتدريب مدربين مسئولين عن تصميم وتنفيذ برنامج من برامج التنمية الذهنية: لمتدربين تختلف مراحلهم العمرية ومستويات تعليمهم وكان من ضمن الحضور فيها متدربين من الشباب الباحثين من الجامعات ومراكز البحوث والجمعيات الأهلية ويلاحظ أنها قد صيغت بطرق مختلفة.

1- برنامج المفاهيم الأساسية لتكنولوجيا المعلومات:

أهداف البرنامج:

- التدريب على إدارة نظم المعلومات.
- التدريب على مكونات شبكة الإنترنت والإلمام بالبنية التحتية لها.
- التدريب على تطبيق البرمجة وتطويرها.

- التدريب على تصميم نظم وقواعد البيانات.
- التدريب على مهارات استخدام الإنترنت وشبكات المعلومات.

الفئات السنية المستهدفة:

من 18 – 26 عاماً.

المستوى الأكاديمي للمتقدمين:

- خريجي التعليم الثانوي.
- خريجي التعليم فوق المتوسط.
- خريجي التعليم العالي.

المدة الزمنية للبرنامج:

15 شهراً بمعدل ثلاثة شهور لتحقيق كل هدف من الأهداف الخمسة للبرنامج.

محتوى البرنامج:

يتم تحديده وفقا لإمكانات الموقع وخلفيات المتدربين وما يتيسر بالمقرر من مواد تعليمية على ألا يقل مستواه عن مستوى العام الجامعي الأول بكليات الحاسبات /أو العلوم شعبة الحاسب الآلي/ أو الدبلوم العامة في التربية – شعبة كمبيوتر تعليمي.

طرائق التعليم المستخدمة:

ينحو الأداء نحو التعلم الذاتي "الاكتشاف الموجه" وكذا " الأداء التعاوني" و"عمل الفريق" و" المناقشة الحرة" " الحوار المسير" ويفاد من المدخل التاريخي المدخل القصصي" مدخل الوقائع الحاضرة.

الوسائل التعليمية المستخدمة:

- أجهزة حاسبات آلية.
- أفلام فيديو تعليمية.
- الكتب الدراسية.

التقويم:

يتم تقويم المتدربين من خلال:



1- حقيبة المسيرة (البورتفوليو).

2- تقاريرهم الذاتية عن تقدمهم.

3- اختبارات تتبعية على دورات زمنية قصيرة.

يتم تقويم البرنامج عن طريق:

1- استمارة تقويم يقدمها الطلاب.

2- استمارات تقويم يقدمها المدربون.

2- برنامج لتنمية بعض القيم والمهارات والعمليات:

أهداف البرنامج:

- التدريب على فهم العلاقات بين الجزء (شجرة) والمكان الأكبر (الشارع).
- التدريب على فهم العلاقة بين الجزء وتأثيراته على المكان (الظل).
- التدريب على فهم العلاقات فيما بين الأجزاء (أشجار) وتكوين شكل جمالي أو تظليل المكان بصورة أكبر من شجرة مفردة.
- التدريب على ملاحظة مدى التناسق / التباعد بين الأجزاء (أشجار/ مباني/ أفراد) على المنظر / الشكل العام للمكان.

الفئات العمرية المستهدفة:

جميع الأعمار.

المستوى الأكاديمي:

جميع المستويات.

المدة الزمنية:

3شهور

طرائق التعليم المستخدم:

العصف الذهني، والحوار، والاكتشاف الموجه، عمل الفريق، المناقشة.

الوسائل التعليمية:

لوحات، وأدوات رسم، وأفلام الفيديو.

التقويم:

- يتم تقويم المتدربين/ المتعلمين عن طريق الملاحظة من قبل المشرفين وتقارير تقدمهم التي يقررونها بأنفسهم ومتابعتهم لأنفسهم.
- يتم تقويم البرنامج من خلال استمارات تقويم للطلاب والمدربين/ المنسقين.

محتوى البرنامج:

التفكير التأملي/ التفكير التباعدي الذي يعمل على ترقية القدرات الإبداعية:

- رسم شجرة/ أو أى شئ آخر بأشكال مختلفة.
- يقوم الدارسون بتأليف قصص مختلفة محورها شئ واحد (شجرة).
- ذكر منافع / أضرار متعددة لشيئ ما واحد موجود في المكان (طلاقة وتفكير تباعدي).

تنمية مهارات التصنيف كمهارة عقلية:

- تجميع الأشياء (أشجار – أشخاص) تحت فئات يمكن تعريفها على أساس خصائص معينة (نوع/ لون/ طول/ حجم) ويتم هذا من خلال الوحدات الأولى – الثانية.

تنمية مهارات الملاحظة (كمهارة عقلية):

- يتم الفحص الدقيق لما يرى المتعلم ولما يسمع وما يستطيع جمعه (رؤيته – سماعه) في المكان، وهذا يمكن أن يتم في جميع اوحدات.
- يمكن تحديد المتغيرات/ العناصر/ الأشياء الموجودة في المكان.

تنمية مهارات حب الاستطلاع (مهارة وجدانية):

- تشجيع التساؤل الشخصي لجمع المزيد من المعلومات عن البيئة المحيطة.

تنمية المهارات الاجتماعية التالية:

- الاتصال والمشاركة مع الجماعة في تحقيق أهداف الوحدة التعليمية.
- المناقشة حيث عدم التسليم المطلق لكل ما يسمع أو يرى أو يقرأ.

- حوار الأخذ والعطاء للوصول إلى اتفاق/ عدم اتفاق على عمل من الأعمال الموجودة في الوحدات التعليمية.

تنمية القيم والمهارات التالية:

- الجماعية/ الإبداع/ قبول الآخر/ التسامح/ الكلية في تناول المشكلات.

أعمال ثقافة التساؤل من خلال ما يمكن تسميته آلية قف وتساءل:

- لماذا أفعل هذا؟ وماذا أفعل لخلق نقاط التركيز؟ وما الأسئلة التي يثيرها؟

ما أقوم به لاكتشاف الجوانب غير المعلومة؟ وكيف استخدم المهارات والمعلومات في مواقف أخرى؟

3- برنامج تغيير طرائق التفكير من خلال منطق متعدد القيم:

أهداف البرنامج:

- إكساب المتعلمين/ المتدربين طريقة مغايرة للتفكير تراعي التعقد في المشكلات من خلال المنطق الضبابي ومنهجية التعقد التي تعتمد على المدخل المنظومي ونظرية الفوضى ونظرية الكارثة، والسبيرنطيقا.

المحتوى:

يطلب من المتعلمين/ المتدربين قراءة النص التالي ومناقشته، نظراً لتعقد وتشابك المجالات والمشكلات أصبح من الصعوبة خفض الكوكبية (العولة) فالظواهر والمشكلات متصلة ببعضها البعض وإننا لا نتعامل مع كلية نظام ما بل نتعامل مع أوجه معينة منه، والتراكيب التي تبدو ذات معنى بسيط – غالباً – ما تميل إلى أن تكون ذات طبيعة متعددة الأبعاد وفي ظل مبدأ عدم اليقين، يصبح من العسير تكوين مناظر تام أو معادل موضوعي للسلوك الذي نعبر عنه حتى لو حللنا ذلك التعبير اللغوي إلى عناصره الأولية ذلك لأن الأمور المعقدة تتسم بوجود عدد كبير نسبياً من العوامل المجهولة.

وإذا كان المنطق الصوري ثنائي القيم يرى أن القضية إما أن تكون صادقة أو كاذبة وأن النقيضان لا يجتمعان من خلال صورية وسكونية غير واقعية، وبالتالي نصبح في حاجة إلى ما يطلق عليه المنطق الضبابي *Fuzzy Logic* الذي يستوعب التناقضات ويستخدم في إدارة الأزمات والأخطار غير المتوقعة هذا المنطق يهدف إلى تكوين استنتاجات منطقية تقريبية

وليست جازمة أو متكاملة فهو يرفض المنطق الصوري الذي يمكننا من باب التبسيط أن نقو منطق (إمـا ... أو) إلى منطق يتناول (هذا .. وذلك) في نفس الوقت ويحـاكي قـدرة العـقل البشري على توظيف ملكاته الخاصة في التفكير المنطقي التقريبي، بدلا من التفكير المنطقي اليقيني الدقيق، ولقد اعتمدت برمجة الذكاء الاصطناعي على استغلال قدرة العقل المرنة على تجاوز عدم اليقين وترجمتها إلى منطق يبدو ضبابيا مشوشاً ويقوم جوهر هذا المنطق على تحديد درجة الانتماء بين الصفر والواحد الصحيح فدرجة الانتماء القريبة من الصفر تعكس انتماءاً ضعيفاً في حين أن درجة الانتماء القريبة من الواحد الصحيح تعكس انتماءاً قويا إلى الفئة محل الاهتمام فهو يعبر عن ظلال مختلفة للحقيقة عكس المنطق الثاني (الصوري) الذي ينسب إلى كل حدث القيمة صفر أو الواحد الصحيح، فالقضية إما صادقة أو كاذبة بدون أية ظلال أو تدرجات أو نسبية في الحكم، وهذا لا يصلح عند حدوث أزمات تتطلب اتخاذ القرارات في ظل محدودية المعلومات وفي ظل الجهل الجزئي للحقيقة الكاملة فهنا تصبح الحاجة إلى منطق تقريبي يستوعب كافة الاحتمالات التي تتراوح بين هذا وذلك ولا يصلح معها منطق إما .. أو (الصوري، السكوني).

منهجية التعقد: تقوم على مايلي:

المدخل المنظومي، نظريات الفوضى، الكارثة، السبيرنطقيا.

كل فكرة /إنسان/ مشكلة عبارة عن كيان (منظومة).

- المدخل المنظومي.
- ينطوي على كيانات فرعية جزئية (منظومة فرعية).
- يندرج تحت كيان (منظومة) أكبر.
- الكيان الأكبر (المنظومة) يضم العديد من المنظومات الفرعية (المشكلة/ الفكرة التي نتعامل معها تعد منظومة فرعية ضمن المنظومة الأكبر).
- المنظومات الفرعية لها علاقات تبعية متبادلة أو تأثير أو تأثر هذه العلاقات تؤثر على المنظومات الفرعية من جهة وتؤثر على المنظومة الأكبر من جهة أخرى.

هذا المدخل لدراسة القضايا والمشكلات يهدف إلى تنمية القدرة على رؤية العلاقات بين الأشياء أكثر من الأشياء نفسها، كما ينمي القدرة على التخيل والتركيب ورؤية العلاقات والتشابكات بين القضايا والمشكلات.

الفوضى:

في ظل المعارف الكثيرة المتشظية التي تتفاعل كل (18) شهراً أصبح اتخاذ القرارات يتم في ظل عدم اليقين المطلق على المعلومات.

وبالتالي فإن النظرة النسبية للأمور، أصبحت واجبة في ظل ما يبدو من فوضى وعشوائية في حدوث المشكلات .. وبالتالي يجب علينا اكتشاف النظام فيما يبدو لنا من فوضى مع التسليم بأن قراراتنا تقريبية وليست يقينية وهذا يتطلب أيضاً أن نتناول ما يبدو أنه هامشي ومشوش وفرعي إلى جانب الأسباب والظواهر الجوهرية والأساسية والنظر إلى الموضوعات نظرة كلية لا تقف عند الآتي المحسوس الظاهر.

الكارثة:

إلى جانب التعامل مع التغيرات العميقة والكبيرة يجب علينا التعامل مع الأحداث الطارئة والتغيرات الطفيفة والتدرج في بيئة شئ أو مادة ما التي إذا أهملت دراستها، قد تؤدي إلى رد فعل سريع ومفاجئ فإذا كان هناك ثقب صغير جداً في سقف المنزل ولم يتم الاهتمام به فإنه من الممكن أن ينزل منه قطرات بسيطة من المياه أثناء الأمطار، وهي لا تؤثر على المبنى نظراً لصغر حجم الثقب ولكن إذا تركنا هذا النزول المستمر لقطرات المياه من الثقب لفترة قد يؤدي هذا إلى تصدعات قد تنذر مستقبلاً بحدوث كارثة.

السبيرنطيقا:

إذا كان المدخل المنظومي يرى الاعتماد المتبادل بين العناصر التي تكون التنظيمات ويهتم ببنية المنظومة فإن السبيرنطيقا تزيد على ذلك بالاهتمام والدراسة لكيفية أداء النظام لوظائفه وكيفية التحكم في المنظومة.

أي أن هذا المدخل يدرس التنظيم الذاتي وشبكة العلاقات غير المتجانسة بين المتفاعلين في النسق (المنظومة/ التنظيم) غير المتجانسة بين المتفاعلين بالتغذية الراجعة والتحكم وقنوات الاتصال في النسق.

يطلب من المتعلمين/ المتدربين تحويل فهمهم للنص السابق وبعد شرح المعلم لهذا المنطق وتلك المنهجية الإجابة على التساؤلات التالية:

مثال (1)

- هل نحتاج إلى مقاعد للدراسة ؟ أم نحتاج إلى تزويد المدارس بأجهزة الكمبيوتر؟ علما بأن الأموال المتوفرة قليلة.

- هل تنفق الأموال على التعليم الأساسي الضروري ؟ أم على التعليم العالي مرتفع الجودة من أجل المنافسة عالمياً؟

صنف الإجابات وفقا للمنطق الصوري (إما .. أو) أم وفقا للمنطق الضبابي (هذا .. وذلك) ثم يطلب من المتعلمين/ المتدربين ذكر أمثلة أخرى ومحاولة الإجابة عليها ومناقشتها في جميع التطبيقات.

مثال (2)

يتم ذكر سبب وحيد لمشكلة الدروس الخصوصية مثل غياب ضمير المدرسين، أو صعوبة المقررات أو تدني رواتب المدرسين أو لأن التعليم قائم على التذكر وأن ثقافة الذاكرة هي الثقافة السائدة في المجتمع وتنعكس آثارها على العملية التعليمية ويتم التساؤل حول السياسة التعليمية ومحورها وهل تستهدف تكوين مبدئين؟ أم تهدف إلى التنميط ؟ هل هذا له علاقة بمفهوم الطاعة كمفهوم محوري في التربية العربية؟ ومدى إنعكاس هذا على وجود نموذج وحيد ومحدد عن الإجابة للامتحانات.

مثال (3)

اختزال التعقد في الظواهر مثل الادعاء بأن المرأة تتعرض للعنف في الأسرة من قبل زوجها وأبنائها مما يوحي بأن الزواج وتكوين الأسرة أمر لا ضرورة له ربما لتبرير ارتفاع نسبة العنوسة المصاحبة لارتفاع تكاليف المعيشة، والبطالة دون ذكر للعوامل الاقتصادية الاجتماعية الثقافية السياسية المولدة للعنف ضد شرائح عديدة لا يختلف فيها وضع الرجل عن المرأة كثيراً. مع التركيز على التحليل الفئوي (المرأة/ الطفل/ الشباب/ المسنين) للمشكلات بعيداً عن التحليل الطبقي مع افتراض أن تلك الفئات تتساوى فيما بينها في فرص الحياة وفي الوضع الطبقي والبيئي (ريف/ حضر/ عشوائيات) وأن كل فئة لها نفس المشاكل مع إغفال أن هذا المدخل الفردي الذي يرى المرأة أو الرجل أو الطفل في الأسرة كائنات لها حرية وإرادة مطلقة في تحديد خياراتها دون الأخذ في الاعتبار العقد الاجتماعي في مؤسسة الأسرة الذي يقوم على التنازل المتبادل عن بعض الحقوق في سبيل تحقيق أهداف جماعية.

مثال (4)

هل يسمح الرجل أن يتزوج بأخرى أو يغادر أو يهجر أسرته ولا ينفق عليها لمجرد أنه يرغب في تحقيق هذا الحلم لأسباب يعتبرها مقنعة من وجهة نظره بغض النظر عن موضوعيتها؟

كما يمكن أن تثار قضايا تتعلق بالتحديث والغربنة (اتباع النمط الغربي) في هذا الصدد فاليابان والصين تقوم بتحديث يقدس الأسرة ويدعم الجماعية في مقابل الفردية فهل نريد تحديثاً أو غربنة ؟ وهل هذا التوجه الذي يدعمه التمويل الغربي للمشروعات والقضايا التي تأخذ المنظور الفئوي في التحليل له علاقة بالخصخصة والعولمة التي تدعو إلى تفكيك مؤسسات الدولة حتى إذا كانت المؤسسة الخلية الأولى لبناء المجتمع التي كانت تسمى الأسرة.

الفئات المستهدفة:

جميع الفئات وجميع الأعمار.

المستوى الأكاديمي:

جميع المستويات

المدة الزمنية:

ثلاثة أشهر لتحقيق أهداف البرنامج

طرائق التعليم المستخدم:

العصف الذهني والاكتشاف الموجه، المناقشة.

الوسائل التعليمية:

أفلام فيديو تعرض بعض المشاهد المماثلة للتطبيقات والأمثلة الواردة في محتوى البرنامج.

التقويم:

يتم تقويم المتدربين/ المتعلمين عن طريق تقاريرهم الذاتية، واختبارات تتضمن مواقف إشكالية ومشكلات يطلب منهم حلها ويحصل الطالب المنتج لحلول متعددة على أعلى تقديرات كدليل على خصوبة التفكير التباعدي في فهم المنطق والمنهج المستهدف من البرنامج.

تقويم البرنامج:

يتم من خلال صياغة اختبار قبلي قبل بداية التدريب وآخر بعدي (بعد انتهاء البرنامج) وكذلك مقابلات شخصية تقريرية يعبر فيها الشاب عن نفسه بحرية كاملة.

الخاتمة:

ونحن على مشارف القرن الحادي والعشرين نستشعر موقنين أن المجتمعات الإنسانية ومن بينها المجتمع العربي تزداد سعياً نحو ضمان التفاعل المتوافق والمتوازن بين عناصرها البشرية أفراداً وجماعات توجهاً لدعم التنمية الذهنية واستفادة من نتائجها في تحسين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية القائمة وتزداد المجتمعات الإنسانية سعياً بالإرادة أو بالقسر نحو إيجاد نوع من التنوع الثقافي بين عناصرها البشرية باعتباره مصدر للتبادل والتجديد والإثراء والإبداع كما أنه ضرورة لدوام قيامها وتحديد موقع كل منها بين الآخرين.

وقد يعني هذا السعي فيما يعنيه في أحد أبعاده بمحاولات التنمية المستدامة التي ظهر مفهومها للحد من تعدد الأزمات وتنوعها وذلك تحت تأثير سيادة التقانة وتنامي التصنيع والاستهلاك الجمعي وعولة المبيعات وكونته الشركات عابرة القارات ومتعددة الجنسيات وافتراضية العديد من المناشط والمؤسسات وغير ذلك.

وبعد فإن البشرية منظومة مفتوحة بمعنى تفاعلها سلباً أو إيجاباً بما حولها وأن العلاقة بين الفرد وما يحيطه هي علاقة جدلية معقدة بها من التشابكات والتفاعلات غير المنظورة أكثر مما فيها من ظاهر. وأن التقدم البشري اليوم مرهون بإستيعاب متغيرات غير مألوفة وارتياد مرافئ غير مأهولة والتمكن من مفاتيح العلم وديمومة الدربة بالتقانة وعليها، ولها فهل تكون هناك استراتيجية عربية للتنمية الذهنية؟ علها تكون البداية.

ومهما كان الجهد المبذول وأيا كانت التحوطات التي تتخذها دولة نامية أو أخرى فإن التنمية البشرية بصفة عامة وتنمية الذهنية على الأخص قد تعترضها بعض المعوقات التي تحتاج إلى تذليل وهذه المعوقات قد ترتبط بالسياق الاجتماعي أو بالفلسفة الاقتصادية أو للعمل وتستنير إلى الواقع وإسقاطات المستقبل ونماذج التقدم العالمي كمرجعيات رئيسة لبنائها وتتلمس التشخيص قبل التنمية والوقاية قبل العلاج.

ويمكن إيجاز المعوقات فيما يلي:

1- القصور في الوعي بمفهوم التنمية الذهنية لدى المسئولين واعتباره جزء من الرفاه وقد تكتف علاقته بمفهوم التنمية الشاملة غموضاً أو قصوراً حول مكانته وأهميته ولزوميته نظراً وتطبيقاً.

2- التردي في مستوى الأداء لدى الأطر التدريبية غير الواعية بآليات الإدارة لبرامج



التنمية الذهنية وبكيفيات صياغات المحتوى واستراتيجيات تنفيذه مع متدربين قد يأتون بذخائر معرفية ومهارية عالية المستوى.

3- الإنشغال بالصورية والدعائية دون اهتمام بتكامل الأداءا أو شمول جوانب التنمية الذهنية سواء في التصميم أو التخطيط أو التنفيذ أو التقويم.

4- الانفصام في علاقات التعاون بين المؤسسات المسئولة عن التدريب ببرامج التنمية الذهنية مما يسبب هدراً مادياً وتكرارات وعدم التزام باحتياجات المجتمع.

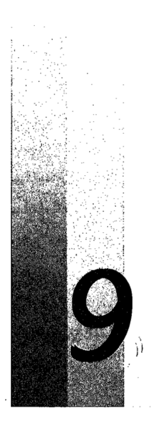
5- السلبية في مبادرات المجتمع المدني متفرداً أو في علاقاته بمؤسسات الدولة من أجل الشراكة لأسباب موضوعية أو غير موضوعية.

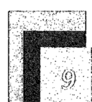
6- التركيز في بعض البرامج على الكم دون الكيف في المدخلات التدريبية وفي أساليب تحديدها وفي آليات وبدائل العمل معها.

7- التركيز في برامج التنمية المهنية ومعظم برامج التدريب قبل وأثناء الخدمة على مهارات جزئية محددة آنية ظاهرة دون النظر إلى الإطار الكلي والمستقبلي للمهارات والقيم والاتجاهات الموجهة والمصاحبة لها. التي تتطلبها العملية الإنتاجية مما يحدث مشكلات وتدني في الأداء.

وإلى جانب تلك المعوقات يوجد الكثير مما يستلزم أن يحاول كل بلد عربي أن يضع لنفسه استراتيجية رصينة تتضمنا اطراً مرجعية يفيد منها من يريد من مؤسسات المجتمع ومنظماته في تشكيل خطط العمل للتنمية الذهنية للعاملين فيه من الشباب وعلى الأخص المشتغلين بالبحث العلمي ليتم التحول المرغوب في الشباب كله.

من العقلية الراكدة	إلى العقلية المنافسة
ومن العقلية الذاتية	إلى العقلية الموضوعية
ومن العقلية المسايرة	إلى العقلية النقدية
ومن العقلية الناقلة	إلى العقلية المبدعية
ومن العقلية المستهلكة	إلى العقلية المنتجة





الفصل التاسع

نظم إعداد وتدريب المعلم بدول مختلفة

الأهداف الإجرائية:

بعد دراسة هذا الفصل يجب أن يكون الدارس قادراً على أن:

- *يذكر أهم الاتجاهات العالمية في مجال بناء برامج إعداد المعلمين.*
- *يصنف مؤسسات اعداد المعلم في المملكة المتحدة.*
- *يعدد نظم اعداد المعلم في المملكة المتحدة.*
- *يشرح برامج اعداد المعلم في المملكة المتحدة.*
- *يحدد أهداف برامج التدريب اثناء الخدمة في المملكة المتحدة.*
- *يعدد مؤسسات أعداد المعلم في اليابان.*
- *يعدد نظم اعداد المعلم في اليابان.*
- *يشرح برامج اعداد المعلم في اليابان.*
- *يعدد مؤسسات تقديم البرامج التدريبية اثناء الخدمة في اليابان.*
- *يصنف مؤسسات اعداد المعلم في مصر،*
- *يعدد نظم اعداد المعلم في مصر،*
- *يشرح برامج اعداد المعلم في مصر.*
- *يحدد أهداف برامج التدريب اثناء الخدمة في مصر كنموذج.*
- *يعدد مؤسسات تقديم البرامج التدريبية اثناء الخدمة في مصر.*
- *يقارن بين مؤسسات إعداد المعلم في دول مختلفة.*
- *يقارن بين نظم اعداد المعلم في دول مختلفة.*
- *يقارن بين برامج اعداد المعلم في دول مختلفة.*
- *يقارن بين مؤسسات تقديم برامج التدريب اثناء الخدمة في دول مختلفة.*

مقدمة:

يعد المعلم القوة الدافعة في النظام التعليمي، فمع صلاح المعلم تصلح المنظومة التعليمية بأكملها، فهو العنصر البشري الفعال الذي يقع عليه عبء إعداد وتكوين الأجيال الصاعدة،

ويكاد يكون هناك إجماع على أن المعلم هو حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية وتحقيقها لأهدافها. فالمعلم الجيد المؤهل حتى مع المناهج المختلفة يمكنه أن يحدث أثراً طيباً في تلاميذه، فهو الذي يترجم أهداف المنهج إلى مواقف تعليمية، ويختار وسيلة التعليم المناسبة، فضلاً عما يقوم به من توجيه قيم لتلاميذه وتكوين شخصياتهم.

لذلك فإن الدولة على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي قضية إعداد المعلم وتدريبه كل عناية واهتمام، لدرجة أنه على قدر العناية والاهتمام بتوعية برامج إعداد وتدريب المعلم في أى مجتمع من المجتمعات تكون مسئولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله.

ترتبط قضية إعداد المعلم بالتحليل العلمي لأدواره في العملية التربوية وبخصائص النظام التعليمي الذي يعمل المعلم في إطاره وبخصائص المرحلة التي يدرس فيها بصفة خاصة.

وقد أخذت العديد من المجتمعات تعيد النظر في نظمها التعليمية بصفة عامة وفي إعداد المعلم بصفة خاصة، وذلك فيما نلمسه في كثير من الدول في اهتمام خاص بقضية المعلم واختياره وإعداده وتدريبه والنظر في أوضاعه الاجتماعية والمهنية.

ومن منطلق أهمية إعداد المعلم وتدريبه للقيام بأدواره المنوط بها لمسايرة التطورات التربوية والتكنولوجية، أصبح من الضروري مناقشة نظم إعداد المعلم وبرامج الإعداد في بعض الدول الأجنبية والعربية.

الأهداف التربوية لبرامج إعداد المعلمين:

يعتبر تحديد الأهداف التربوية نقطة البداية في التخطيط لبرامج إعداد المعلم في مؤسسات الإعداد، وتنبثق هذه الأهداف من فلسفة التربية التي هي انعكاس لفلسفة المجتمع. وتتفق معظم الاتجاهات التربوية على أن الغرض من برامج إعداد المعلمين هو تنمية الطالب المعلم من ناحية الثقافة الشخصية والتعليم العام، والقدرة على التدريس وتعليم الآخرين، والوعي بمبادئ العلاقات الإنسانية داخل وخارج الحدود الوطنية والشعور بالمسئولية للمشاركة في التدريس:

ويقصد بالطالب المعلم طلاب المعاهد والكليات التربوية الذين يعدون لممارسة مهنة التعليم في المستقبل عن طريق دراسة المواد المؤهلة للتدريس. أما إعداد المعلم يقصد به ذلك النشاط المنظم الذي تقوم به المؤسسات التربوية المتخصصة لإعداد المعلم قبل الخدمة كجزء من عملية تكوينه، حيث تختلف برامج الإعداد للمعلمين باختلاف المراحل التعليمية التي سوف يعملون بها. فهناك برامج لإعداد معلم تعليم أساسي، معلم رياض أطفال، معلم الكبار، معلم التعليم

الثانوي، معلم تعليم فني، معلم التربية الخاصة، ومن ثم فقد تعددت الاتجاهات في مجال بناء هذه البرامج.

أبرز الاتجاهات العالمية في مجال بناء برامج إعداد المعلمين ما يلي:

1- الاتجاه التقليدي:

ويهتم هذا الاتجاه بالجوانب المعرفية على حساب بقية جوانب الإعداد الأخرى، حيث يعتبر أن كم المعرفة هو أساس إعداد المعلم للتدريس. ويؤخذ على هذا الاتجاه إغفاله للجانب المهني والاجتماعي والثقافي في عملية الإعداد.

2- اتجاه سلوكي على إعداد المعلم في ضوء الأهداف السلوكية:

يهتم هذا الاتجاه بتحديد أهداف إعداد المعلم إلى أهداف سلوكية، والتي تترجم في شكل مواد دراسية ومهارات وقدرات وخبرات مختلفة يحتويها برامج إعداد المعلم، بحيث يكون كل ما يؤديه المعلم في حجرة الدراسة هو صورة مجسمة وحقيقية للمهارات والقدرات والمعلومات التي اكتسبها ومارسها وتدرب عليها أثناء إعداده.

3- اتجاه يهتم بالمتعلم:

ويعتبر هذا الاتجاه أن المتعلم هو محور العملية التعليمية وهدفها، لذا يهتم هذا الاتجاه بتزويد الطالب المعلم بالمهارات التي تمكنه من مساعدة المتعلم على إشباع حاجاته الانفعالية والجسمية والاجتماعية والعقلية، فضلا عن تزويده بالعلوم التربوية النظرية والعملية.

ويؤخذ على هذا الاتجاه إهماله للنمو الذاتي للمعلم كإنسان فاعل ومتفاعل مع المجتمع.

4- اتجاه يهتم بالمعلم:

ويركز هذا الاتجاه على المعلم ونمط شخصيته، وتنمية أساليب التفكير عنده.

ويؤخذ على هذا الاتجاه إغفال الجانب المهني والتخصصي لعملية الإعداد مع الجانب الشخصي للمعلم.

5- اتجاه يركز على التكامل بين المعلم والمتعلم:

ويدعو هذا الاتجاه إلى التكامل بين جوانب الإعداد المختلفة، بحيث يحتوي برنامج الإعداد على مهارات معرفية تتصل بماهية المتعلم كفرد في المجتمع، إلى جانب الاهتمام بمادة

التخصص، علاوة على الاهتمام بمهارات الاتصال والقيم والاتجاهات التي تنمي شخصية المعلم.

6- الاتجاه البرجماتي:

يهتم هذا الاتجاه بإعداد المعلم فنيا من خلال تدريبه على المهارات المتصلة بإدارة الفصل وعملية التعلم، وتزويد الطالب المعلم بثقافة عامة وثقافة تخصصية (المعرفة المهنية).

7- الاتجاه القائم على أسلوب تحليل النظم:

ويتناول أسلوب تحليل النظم أي ظاهرة أو نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاماً متكاملاً له عناصره ومكوناته وتمثل المدخلات وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة لهذه الظاهرة (أو النظام) وتمثل المخرجات.

8- الاتجاه القائم على الكفايات:

ويهتم هذا الاتجاه بتزويد الطلاب المعلمين بالخبرات التعليمية التي تساعدهم على القيام بأدوارهم كمعلمين من خلال الأداء العملي، وتحقيق تعلم التلاميذ، ولذلك فهذا الاتجاه يعتمد على تحديد الكفايات المتوقع أن يظهرها الطالب المعلم، فضلا عن تحديد المعايير التي يتم على أساسها تقويمه. أي أن هذا الاتجاه يعتمد على إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من ناحية وبين المهام والمسئوليات والواجبات التي سوف يواجهها المعلم من ناحية أخرى.

إعداد المعلم في المملكة المتحدة (انجلترا وويلز):

تتكون المملكة المتحدة من اتحاد أربعة أقطار تحت حكومة واحدة، وهذه الأقطار هي "إيرلندا الشمالية، واسكتلندا، وويلز وإنجلترا"، والاسم الرسمي هو "المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وأيرلندا الشمالية"، ومعظم الناس يسمون الدولة "بريطانيا العظمى" أو "المملكة المتحدة".

لقد شهدت عملية إعداد المعلم في المملكة المتحدة تحولات كبيرة منذ بداية السبعينات من القرن العشرين. حيث صدر تقرير لورد "جيمس" عام1972م والذي أكد على "أهمية الإعداد الجيد للمعلم، وأشار إلى أن احتياجات هذا الإعداد تختلف باختلاف نوع المرحلة التي يعد لها المعلم. وهذا الاختلاف لا يعني خلافاً في جدية الإعداد والمطالب الفكرية التي يتضمنها. وأكد التقرير على تساوي الإعداد المهني لكل المعلمين في مدته وتكوينه مع اختلاف

التفصيلات والمحتوى، وانتقد انعدام التوازن بين التربية العامة والمهنية، وكذلك غموض الأهداف.

ومع قدوم حزب المحافظين إلى الحكم والتحول إلى اقتصاديات السوق في عام*1979*م فقد ركزت السياسة التعليمية على جودة التدريس والتدريب الأولي للمعلم، ففي عام *1983*م أصدر سكرتير الدولة للتربية والعلوم الورقة البيضاء المعنوية بـ نوعية المعلم *Teacher Quality*والتي بمقتضاها أنشئ مجلس الاعتماد لإعداد المعلم *The Councio for Accreditation of Teacher Education (CATE)* في عام *1984*م والذي بمقتضاه حدد كل التنظيمات والتخصصات التي يجب أن تكون محققة في كل مناهج إعداد المعلم الأولى، وكانت هذه الورقة تركز بشكل عام على الحد من الوقت المخصص للإعداد الأكاديمي خلال الدراسة وزيادة الوقت المخصص للتربية العملية في المدارس ومعها بدأت تتغير برامج إعداد المعلم.

وفي عام *1987*م أصدرت هيئة التفتيش الملكية كتيب القطاع لبرامج المعلمين للمبتدئين في انجلترا وويلز وأيرلندا الشمالية، والذي تبعه كتيب آخر في عام *1988*م للتدريب والإعداد في أقسام التربية بالجامعات، وهذه التقارير كانت تعتمد على الإشراف والزيارات التي تنظم من قبل هيئة التفتيش والتي نظمت على مدار السنوات الخمس السابقة، حيث أوضحت هذه التقارير أنه بينما اهتمت نظم الإعداد على الجانب الأكاديمي كان هناك ضعف في جودة خبرة الطلاب المعلمين في المدارس.

وعلى هذا فقد اتخذت خطوات هامة في الحال لتحسين إعداد المعلم بواسطة سكرتير الدولة للتربية والعلوم في عام *1989*م والذي أكد على ضرورة أن يكون الإعداد المهني أقل نظرياً، ويكون أكثر ارتباطاً بالممارسة العملية داخل الفصل.

وفي مايو عام *1994*م تم إنشاء وكالة تدريب المعلم *The Teacher Training Agency.* وتهدف وكالة تدريب المعلم *TTA* إلى تحسين إعداد المعلم وتدريبه كما تهدف أيضا إلى رفع وضع مهنة التدريس، وهي تتحمل مسؤولية توزيع التمويل على تدريب المعلم أثناء الخدمة.

إن الإصلاحات الحكومية الأكثر حداثة بالنسبة لإعداد المعلم تؤكد على "أهمية قيام شراكة بين مؤسسات التعليم العالي والمدارس المتعاونة في عملية إعداد المعلم بحيث تمارس كل منها مسئولية مشتركة لتخطيط وإدارة المناهج واختيار وتدريب وتقييم الطلبة، حيث تتولى المدارس مسؤولية قيادية من أجل تدريب الطالب المعلم على تدريس المواد الدراسية الخاصة بكل منهم، وتقويم الطالب المعلم على إدارة الفصل، والإشراف عليه، كما تقيم المدرسة مستوى تلاميذ الطالب المعلم. بينما مؤسسات التعليم العالي تأخذ على عاتقها الضمان بأن مناهج إعداد



المعلم تلبي متطلبات الدرجة الجامعية، وتقدم مناهج لاعتماد منح المؤهلات للطلبة المعلمين الناجحين.

ومن هنا يمكن القول أن عملية إعداد المعلم وتدريبه في المملكة المتحدة قد تعرضت للعديد من محاولات الإصلاح والتطوير وكلها جاءت بهدف تحقيق جودة عالية لبرامج الإعداد والتدريب لما في ذلك من أثر بالغ على تحسين مستوى التعليم والارتقاء في جودة الخريجين. الأمر الذي ينعكس على تقدم المجتمع ورفاهيته.

مؤسسات إعداد المعلم:

ان مؤسسات إعداد المعلم في إنجلترا وويلز تندرج تحت نوعين من البرامج إحداهما تقدم الدرجة الجامعية الأولى، مثل كليات التربية، والأخرى تقدم درجة ما بعد التخرج أو دبلوم التربية، مثل كليات الدراسات العليا والجامعة المفتوحة كما يلي:

أ- كليات التربية: *Faculties of Education*

يبلغ عدد كليات التربية في المملكة المتحدة *37* كلية، وتتم الدراسة بها لمدة من *3* إلى *4* سنوات بعد الحصول على شهادة (*(GCSE*إتمام المدرسة الثانوية المستوى المتقدم .

ب- كليات الدراسات العليا: *Graduate Schools of Education*

يبلغ عدد الجامعات التي تقدم برامج لإعداد المعلم على مستوى الدراسات العليا في المملكة المتحدة *39* جامعة، ويتم الدراسة بها لمدة عام دراسي واحد بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى في مادة التخصص .

جـ- الجامعة المفتوحة: *The Open University*

الجامعة المفتوحة مؤسسة تعليمية غير تقليدية، وهي تمثل مدخلاً جديداً لعلاج الكم والكيف في التعليم العالي، وهي تمثل أوضح تجديد تعليمي في المملكة المتحدة خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وهي تقدم برامج ما قبل التخرج مثل كليات التربية، وبرامج ما بعد التخرج مثل كليات الدراسات العليا .

وفي عام *1996* بلغ عدد الطلاب المتقدمين لبرامج كليات التربية *14300* طالبا بينما بلغ عدد المتقدمين لبرامج كليات الدراسات العليا *21000* طالبا من بينهم *1523* طالبا بالجامعة المفتوحة بنسبة *2.7%* من المجموع الكلى للمتقدمين لبرامج الدراسات العليا .

نظم إعداد المعلم:

تتضمن نظم الإعداد عرضا لمدة الدراسة، والأسلوب المستخدم، ونظم الدراسة كما يلي:

أ- مدة الدراسة:

تحدد مدة الدارسة في كليات التربية من 3 –4 سنوات للحصول على درجة البكالوريوس في التربية *(BED) Bachelor of Education* وهي درجة المعلم المؤهل *(QTS)*. أما بالنسبة لمدة الدراسة في كليات الدراسات العليا فقد تحددت بسنة دراسية واحدة تبدأ في سبتمبر وتنتهي في يوليو من العام التالى مباشرة للحصول على شهادة ما بعد التخرج *(PGCE)* *Post Graduate Certification Education*، وتقسم السنة إلى ثلاثة فصول دراسية بينما تتميز الجامعة المفتوحة – على خلاف الجامعات البريطانية – بأنها تطبق نظام الساعات المعتمدة *Credit Hours* وللحصول على الدرجة الجامعية الأولى *(BED)* فإن ذلك يتطلب ما بين 32، 34 ساعة معتمدة . ونظرا لأن أغلب الدارسين من غير المتفرغين فإن الطالب قد يحصل على البكالوريوس بعد 6 سنوات من التحاقه بالجامعة . بينما يتطلب الحصول على درجة ما بعد التخرج *(PGCE)* فترة قد تزيد عن 18 شهرا مقسمة إلى ثلاث مراحل مع خبرة تدريس متصلة في كل مرحلة .

ب- أسلوب الدراسة:

يقوم التدريس على أساس مجموعات صغيرة يمكن أن تبني علاقات مهنية طيبة بين الطلبة وهيئة التدريس ولكل عدد من الطلبة مشرف خاص يساعدهم في الحصول على صورة عامة عن البرامج، ويقدم لهم النصح والإرشاد، وتتنوع أساليب الدراسة لتشمل:

1- المحاضرات والسيمينارات.

2- التطبيق العملي واستخدام الورش التعليمية.

3- العروض السمعية والبصرية.

4- التدريب المصغر.

5- برامج الدراسة المستقلة للطالب.

6- التوجيه والإرشاد الذي يقوم به المرشد أو الموجه الأكاديمي.

7- مناقشة العمل في المدرسة.

ج- نظم الدراسة:

يوجد بالمملكة نظامات لدخول مهنة التدريس بالتعليم الثانوي هما:

1- النظام التتابعي: وينطوي على الدراسة الأكاديمية والحصول على الدرجة الجامعية الأولى، وعلى أن يتبعها دراسات في التربية لمدة عام وتنتهي بالحصول على شهادة *(PGCE)*

2- النظام التكاملي: ويتبع في الحصول على الدرجة الجامعية الأولى في التربية *(BED)* حيث يتلازم فيها التدريب العملي في التربية جنبا إلى جنب مع التدريب الأكاديمي ويحصل الطالب منها على شهادة بكالوريوس التربية.

برامج إعداد المعلم في المملكة المتحدة:

تلتزم برامج التي تقدم لإعداد المعلم بالمعايير والمواصفات *1992*م، حيث أكد سكرتير الدولة للتربية والتعليم في يناير *1992*م، حيث أكد على ضرورة أن تلعب المدرسة الدور الأكبر والأكثر أهمية في عملية الشراكة بين المدرسة ومؤسسات إعداد المعلم، وأن تكون الدراسة الأكاديمية بالكلية وثيقة الصلة بالممارسة داخل الفصل. وان يكون الحد الأدنى للتدريب داخل المدرسة ما يعادل عام دراسي كامل بالنسبة لطلبة كليات التربية الراغبين في الحصول على الدرجة الجامعية الأولى *(BED)*، وأن تكون مدة التدريب داخل المدرسة حوالي أربعة أخماس الوقت المخصص لطلبة برنامج ما بعد التخرج*(PGCE)*.

وفيما يلي عرض النموذجين من برنامج إعداد المعلم أحدهما على مستوى كليات التربية *(BED)*والأخر على مستوى الدراسات العليا ما بعد التخرج *(PGCE)*.

أولا: برنامج إعداد المعلم على مستوى (الدرجة الجامعية الأولى) *(BED)*

مدة برنامج أربع سنوات دراسية قائمة على الشراكة بين كليات التربية والتدريب في المدارس ويشمل البرنامج أربع أقسام كما يلي:

1- البرنامج الأكاديمي:

يدرس الطالب مادة واحدة من بين المواد الآتية:

- اللغة الإنجليزية.
- الرياضيات.

- الجغرافيا. - العلوم (كيمياء – فيزياء – أحياء).
- التاريخ. - التربية الموسيقية.
- التربية الدينية. - التربية البدنية.
- اللغات الأجنبية الحديثة.

وتكون دراسة هذه المواد خلال العامين الأول والثاني.

2- برنامج المنهج:

يدرس الطالب المنهج القومي للمادة الدراسية المقررة على طلاب المدرسة الثانوية حسب تخصصه، والتي سوف يقوم بتدريسها في المستقبل، بالإضافة إلى كيفية استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مادة التدريس.

3- البرنامج المهني:

يدرس الطالب الدراسات المهنية التالية:

- الفلسفة والتربية. - علم النفس والتربية.
- تكنولوجيا المعلومات. - الفلسفة الجنسية.
- تاريخ التربية. - إدارة الفصل.
- الحاجات التربوية الخاصة.

4- التربية العملية:

تشغل التربية العملية مساحة كبيرة في برنامج الإعداد حيث يشترط أن يتدرب الطالب على الخبرة العملية للتدريس في المدارس لمدة لا تقل عن *24* أسبوعا أثناء العام الدراسي الثالث، كما يشترط قضاء مدة لا تقل عن *32* أسبوعا في المدارس أثناء العام الدراسي الرابع.

وتتم الدراسات المهنية وبرنامج المنهج والتربية العملية من خلال محاضرات وورش العمل وعقد الجلسات بين الطلاب والمعلمين والمدربين المهنيين، ومشرفي المواد الدراسية بالمدارس.

ثانيا: برنامج إعداد معلم على مستوى ما بعد التخرج (*PGCE*)

مدة هذا البرنامج عام أكاديمي واحد ينقسم إلى ثلاثة فصول دراسية:

الفصل الدراسي الأول: من *13* سبتمبر إلى *17* ديسمبر (فصل الخريف) .

الفصل الدراسي الثاني: من *14* يناير إلى *14* أبريل (فصل الربيع).

الفصل الدراسي الثالث: من *1* مايو إلى *24* يونيو (فصل الخريف) .

والمنهج يقدم من خلال المشاركة بين خبرة المدرسة وبرنامج الجامعة كما يلي:

1- خبرة المدرسة (التربية العملية) School Experience

إن التعليم من خلال التدريس العملي أساس برنامج *(PGCE)* لإعداد المعلم، والطالب المعلم يقضي وقته في ثلاث مدارس أو أكثر ويتم ذلك من خلال:

أ – يقضي الطالب حوالي *60* يوما تقريبا في مدرسة ثانوية خلال الفصل الدراسي الأول، بواقع ثلاثة أيام في الأسبوع حيث يلاحظ كل ما يدور في المدرسة من تدريس وإدارة الفصول، وسلوك التلاميذ.

ب – يتبع الطالب ممارسة التدريس بواقع *5* أام من كل أسبوع من يناير وحتى منتصف (فصل الربيع) الفصل الدراسي الثاني.

ج – يقضي الطالب أسبوعا في مدرسة ابتدائية لكي يلاحظ عملية الاتصال المدرس خاصة عند انتقال التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية.

د – يقضى الطالب حوالي *56* يوما من نصف الفصل الدراسي الثاني وحتى منتصف يونيو في مدرسة ثانوية أخرى ليكتسب خبرة مبادئ التدريس العملي.

2- برنامج الجامعة:

ويتكون برنامج لإعداد داخل الجامعة من مستويين هما البرنامج المهني والدراسات المهنية التي تكمل البرامج التدريبية في المدرسة.

مما سبق يتضح أن عملية إعداد المعلم في المملكة المتحدة (إنجلترا وويلز) قد أخذت فكرة تمهيد المادة الدارسية، حيث جعلت المدرسة هي الميدان الرئيسي لدراستها. وتبحث الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عن شريك لها من المدارس، ويشترط في تلك المدارس أن تكون ذات سمعه طيبة في نتائج الامتحانات.

تدريب المعلم أثناء الخدمة:

إن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المملكة المتحدة في غالبيتها برامج تقدم للمعلمين

والمديرين الذين سبق حصولهم على مؤهلات مهنية في التدريس. للمعلمين من هذا النوع أن يجدوا مؤسسات وهيئات تعليمية مركزية وخاصة تقدم مثل هذه البرامج التدريبية إليهم. كما تقدم السلطات التعليمية المحلية البرامج التدريبية التي تهدف إلى تحسين العمل في المدارس فضلا عما تقوم به وزارة التربية على استدعاء أعضائها من الهيئات التدريسية بين الوقت والآخر في برامج مهنية قصيرة عادة. كما توجد برامج طويلة تمتد على مدى سنة كاملة يتفرغ المعلم خلالها للدراسة بمعاهد التربية. وتهتم الجامعات أيضا عن طريق أقسام التربية بها فتقدم لهم فرص التدريب المناسبة، وتتراوح بين أيام وعام دراسي بكاملة، وتؤدي إلى الحصول على دبلوم في ناحية مهنية معينة.

ويهدف تدريب المعلمين أثناء الخدمة في بريطانيا إلى:

1- تمكين المعلمين من الحصول على مؤهلات أعلى.

2- المعاونة في تطوير المناهج على المستويين القومى والمحلى.

3- تعزيز النمو المهني للمعلمين.

4- تحسين التعليم وكذلك التدريس في المدارس.

5- إدخال التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

مؤسسات تقديم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المملكة المتحدة:

تقدم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال المؤسسات التالية:

1- المدرسة.

2- الإدارة التعليمية.

3- الجامعات.

4- اتحادات وروابط المعلمين.

1- التدريب في المدرسة:

إن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس قد بدأت في منتصف السبعينات في المملكة المتحدة كمفهوم جديد واستراتيجية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة. وتهدف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المدرسة إلى التطوير المستمر لأعضاء هيئة التدريس، لذا فهي تركز على تحقيق الأهداف، وحل المشكلات في نواحي مختلفة، مثل تطوير المناهج وتحسين التعليم،

وطرق تدريس بديلة، والمناخ المدرسي والعلاقة مع المجتمع المحلي أو موضوعات أخرى هامة للعمل المدرسي وذلك في الإطار التربوي لتبني حاجات الطلاب.

ويقوم المعلمون بعد التعرف على احتياجاتهم التدريبية بتصميم البرنامج التدريبي اللازم لهم، ووضع المحتوى التدريبي مستعينين بمصادر المعلومات المتاحة بالمدرسة ومكتباتها والبيئة المحلية المحيطة بالمدرسة، ويمكن الاستعانة بمفتشي ومستشاري المواد الدراسية بإدارة التعليم المحلية بالمقاطعة، كما يمكن أن تقوم المدرسة أحيانا بإرسال أحد معلميها المتميزين للتدريب خارج المدرسة على طرق وضع المناهج الدراسية وتصميم البرامج التدريبية، وذلك في الإدارة التعليمية بالمقاطعة، وعندما يعود المعلم يقوم بقيادة فريق عمل من معلمي المدرسة لوضع المحتوى والجدول الزمني للبرنامج التدريبي وتنفيذه بالمدرسة.

2- التدريب أثناء الخدمة بواسطة الإدارة التعليمية:

أمام الانتشار الكبير لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بجميع مدارس المملكة المتحدة في السنوات الأخيرة بدأت سلطات التعليم المحلية ممثلة في الإدارة التعليمية بالمقاطعات ترسم لنفسها دورا لا يتعارض مع النهضة التدريبية بالمدارس البريطانية، فدخلت مجال التنافس على اجتذاب المعلمين للالتحاق بالدورات التي تعدها ويشمل التدريب المقدم من الإدارة التعليمية على:

1- برامج لمعلمي المواد الدراسية المختلفة.

2- برامج استخدام الكمبيوتر في التعليم.

3- برامج على استخدام تكنولوجيا التعليم.

4- برامج استغلال الأقمار الصناعية والتلفزيون لتعليم اللغات.

5- برامج إدارة وتنظيم الفصل.

ومن أهم وظيفة برامج تدريب الإدارة التعليمية هو تدعيم التدريب داخل المدرسة بإمداد مدربي المدارس بأساليب ومواد علمية تصلح للممارسة داخل المدرسة.

وبرامج التدريب المقدمة من الإدارات التعليمية معظمها قصيرة ولكنها معدة إعداداً جيداً حتى تكتسب ثقة المعلمين وبالتالي ثقة مدارس المقاطعة مما يسهم في تعزيز مطالب السلطات المحلية بزيادة ميزانية العام الجديد على ضوء ما أنفقته السلطات المحلية في العام السابق.

3- التدريب أثناء الخدمة في الجامعات:

تلعب الجامعات في إنجلترا وويلز دورا كبيرا في تدريب المعلمين أثناء الخدمة معتمدة على التمويل الذاتي دون أي تمويل من الحكومة، وتلعب معاهد التربية بالجامعات البريطانية دورا هاما وبارزا في تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالإضافة إلى دورها في إعداد المعلمين الجدد، وغالبا ما يوجد في كل معهد من هذه المعاهد أستاذ مختص بالإشراف على إعداد وتنفيذ برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتقديم العون للمتدربين، ويتم إعداد وتنفيذ هذه البرامج بالتنسيق مع الإدارات التعليمية بالمقاطعات.

ومدة هذه الدورات 60 ساعة بحيث يقضى المتدربون 20 ساعة منها في مناقشات وورش عمل وحلقات بحث. وهناك تعاون وثيق بين معاهد التربية ووزارة التربية في كل ما يتعلق بإعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة. كما يقوم الجامعات في مجال التدريب بالتنمية الأكاديمية والمهنية للمعلمين عن طريق الدراسات العليا التي تتيحها لهم الحصول على درجات الدبلوم والماجستير والدكتوراه في التربية بفروعها، أو في المواد الأكاديمية في كافة التخصصت مثل اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم.

4- برامج اتحادات وروابط المعلمين:

تمثل اتحادات وروابط المعلمين في المملكة المتحدة عامل ضغط على الحكومة المركزية متمثلة في وزارة التربية وعلى الحزب الحاكم، وعلى السلطات المحلية لتخصيص المركزية متمثلة في وزارة التربية وعلى الحزب الحاكم، وعلى السلطات المحلية لتخصيص وقت أكبر لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وزيادة الاعتمادات المالية المخصصة لهذا التدريب، وبخاصة بعد إدخال نظام المنهج القومي في المدارس البريطانية وما يصاحب ذلك من إعادة تخطيط نظام التدريب ليتماشى مع المتغيرات الحديثة .

ورغم كثرة عدد روابط المعلمين ومجهوداتها من أجل الارتفاع بمستوى معلميها من جميع النواحي إلا أنها لا تقدم برامج تدريبية كثيرة، حيث تقتصر على البرامج التجديدية القصيرة وتقوم هذه الروابط بتدعيم كافة المجهودات التي تبذل لرفع مستوى المعلم المهني، وتقف بشدة في وجه أي محاولات حكومية لاستخدام المدرسين غير المؤهلين.

إعداد المعلم في اليابان

تمثل اليابان موقعاً مميزاً بين الدول المتقدمة بسبب تفوقها التكنولوجي ارتفاع معدلات النمو فيها.

عن إعداد المعلمين في اليابان يتم في مؤسسات التعليم العالي من كليات، وأقسام الدراسات العليا بالجامعات وكليات التربية، حيث تتراوح سنوات الإعداد ما بين سنتين وست سنوات وذلك حسب المرحلة التي يعمل بها المعلم.

مؤسسات إعداد المعلم:

تختلف مؤسسات الإعداد تبعا للمرحلة التي يعد المعلم للعمل فيها كما يلي:

أولا: مؤسسات خاصة لإعداد معلم المدرسة الثانوية الدنيا

يتم إعداد معلمي المدرسة الثانوية الدنيا في:

أ – الكليات المتوسطة *Junior Collage*

الدراسة بها لمدة عامين دراسيين بعد إتمام دراسة المرحلة الثانوية العليا.

ب – كليات التربية: *Faculties of Education*

الدراسة بها على مستوى الجامعة لمدة أربع سنوات دراسية متصلة بعد إتمام دراسة المرحلة الثانوية العليا.

ج – كليات الدراسات العليا *Graduate Schools of Education*

الدراسة بها 2–3 سنوات على مستوى الدراسات العليا.

ثانيا: مؤسسات عامة لإعداد معلم الثانوية الدنيا*:

مبدأ "النظام المفتوح" في إعداد معلم المدرسة الثانوية الدنيا يعني أن الكليات والأقسام العملية في الجامعات غير كليات التربية، وكذلك المعاهد والمؤسسات التي ليست بها كليات للتربية، وحتى الكليات الدنيا يمكنها أن تنظم وتقدم برامج لإعداد معلم المدرسة الثانوية الدنيا. وتسمى هذه المؤسسات التي تعمل وفق "النظام المفتوح" بالمؤسسات العامة لإعداد معلم المدرسة الثانوية الدنيا.

وتبلغ النسبة المئوية لمعلمي المدرسة الثانوية الدنيا الذين تم إعدادهم في مؤسسات إعداد المعلم 43% منهم:

* المدرسة الثانوية الدنيا تعادل المدرسة الاعدادية او المتوسطة في البلاد العربية.

%2 في الكليات المتوسطة.

%40 في كليات التربية .

%0.9 في كليات الدراسات العليا .

بينما تبلغ النسبة المئوية لمعلمي المدرسة الثانوية الدنيا تم إعدادهم وفق النظام المفتوح في مؤسسات عامة غير تلك المخصصة لإعداد المعلم %57 منهم:

%0.9 في كليات وأقسام الدراسات العليا.

%47.8 في كليات مثل الآداب والعلوم والزراعة والقانون وغيرها.

%7.8 في كليات دنيا متوسطة .

%0.2 في المدرسة الثانوية العليا.

%0.2 في مؤسسات عامة أخرى.

نظم الإعداد:

يرتبط نظام إعداد المدرسة الثانوية الدنيا بقانون شهادات موظفي التعليم رقم *147* لسنة *1949*م والذي يقسم شهادات معلم المدرسة الثانوية الدنيا إلى ثلاث أنواع الشهادة النظامية، الشهادة الخاصة والشهادة المؤقتة كما يلي:

1- الشهادة النظامية: *The Regular Certificate*

الطريق الأكثر شيوعا لكي تصبح معلما هو أن تنال شهادة معلم نظامية بإتمام دراسة منهج إعداد المعلم في مؤسسة تعليمية عالية، والشهادة النظامية لمعلم المدرسة الثانوية الدنيا تكون صالحة مدى الحياة وفي كل أنحاء اليابان.

وتقسم الشهادات النظامية التي تمنح لمعلمي المدرسة الثانوية الدنيا في اليابان إلى ثلاث مستويات حسب المؤهلات الأكاديمية المتقدمة، الاولى والثانية كما يلي:

أ- شهادة الدرجة المتقدمة: *Advanced Class Certificate*

وهي أعلى شهادة في مجال التدريس للثانوية الدنيا وتتطلب الحصول على درجة الماجستير. ويحصل عليها الخريج بعد اجتيازه لدورة الماجستير في مدرسة الخريجين أو في أقسام الدراسات العليا بالجامعات من *2-3* سنوات. ويحدد قانون شهادة الموظف التربوي نظام الدراسة للحصول على هذه الدرجة حيث يتطلب دراسة *40* وحدة في مواد التدريس، *19* في المواد المهنية.

ب- شهادة الدرجة الأولى: ***First Class Certificate***

وتتطلب درجة البكالوريوس وتمنح للطالب بعد إتمام *4* سنوات متصلة في مؤسسة تعليمية عالية على لمستوى الجامعات، ويتطلب الحد الأدنى لمعلم المدرسة الثانوية الدنيا "الدرجة الأولى" و دراسة *14* وحدة معتمدة في المواد المهنية (التربوية) *40* وحدة معتمدة لمواد التدريس، وأن يقضي فترة *5* أسابيع من التربية العملية.

ج- شهادة الدرجة الثانية: ***Second Class Certificate***

وهي أقل من درجة البكالوريوس، وتمنح لخريجي الكليات المتوسطة بعد دراسة مدتها عامان بعد الثانوية العليا، ويتطلب الحد الأدنى للحصول على شهادة الدرجة الثانية لمعلم المدرسة الثانوية الدنيا دراسة *27* وحدة معتمدة في المواد المهنية، و *10* وحدات معتمدة لمواد التدريس، وأن يقضي فترة أسبوعين من التربية العملية.

ولقد أصبح الآن الالتحاق للحصول على هذه الدرجة غير مفضل بدرجة كبيرة، ويرجع ذلك إلى الرغبة في الحصول على درجة أعلى بسبب المنافسة الشديدة مهنة المعلم، وتغطي الشهادة النظامية جميع مواد التدريس في المدرسة الثانوية الدنيا.

2- الشهادة الخاصة: ***The Special Certificate***

تكون قانونية لفترة محدودة لا تزيد عن *10* سنوات، ولا يمكن لحاملها أن يعمل بها إلا في نطاق المقاطعة التي منحته إياها.

وتغطي الشهادة الخاصة في المدرسة الثانوية الدنيا جميع المواد الدراسية وهي تعطى بناء على توصية الموظفين حينما تكون هناك ضرورة ملحة ويشترط في الشخص الذي يكون قادرا على العمل كمدرس مع الشهادة الخاصة أن:

- يحمل درجة البكالوريوس أو شهادة معادلة مصدق عليها من وزير التربية.
- لديه خبرة في مهارات التدريس.
- لديه احترام وهيبة في الشكل العام، وإدراك عام وحماس لمهنة التدريس.

3- الشهادة المؤقتة: ***The Temporary Certificate***

تكون للمعلمين المساعدين وتصدر فقط عندما يكون من الممكن أن يعين المعلمون مع شهادة نظامية وهي لمدة *3* سنوات ولا يستطيع حاملها التدريس إلا في نطاق المقاطعة التي أصدرتها.

ويتقدم الطالب قبيل التخرج من إحدى الكليات أو الجامعات المعتمدة إلى مجلس تعليم المقاطعة للحصول على شهادة معلم ويقدم تقريرا إلى المجلس بأنه قد أتم الحصول على المؤهل الأساسي وأخذ جميع الوحدات الإجبارية المطلوبة حسب مستوى درجة الشهادة التي يريد الحصول عليها وأنه مارس واجتاز التربية العملية حينئذ يحصل الطالب على "شهادة معلم". ويجب التذكر جيدا أن حصول الطالب على رخصة معلم لا تعني أنه أصبح معلما وأنه لا توجد فروق في نظام الإعداد والدراسة بالنسبة لمبدأي الإعداد " الخاص – المفتوح".

أسلوب الدراسة:

تتنوع أساليب التدريس لتشمل المحاضرات والسيمينارات والتطبيق العملي واستخدام الورش التعليمية، والتدريس المصغر، وتوظيف الحوار والمناقشة داخل حجرات الدراسة.

برنامج إعداد معلم الثانوية الدنيا:

يتضمن برنامج إعداد معلم الثانوية الدنيا وجوانب الإعداد الآتية:

- الإعداد الأكاديمي التخصصي.
- الإعداد التربوي .
- التربية العملية.
- الإعداد الثقافي العام.

ويختلف برنامج إعداد معلم الثانوية باختلاف مستوى شهادة المعلم.

1- برنامج إعداد معلم الثانوية الدنيا " الدرجة المتقدمة "

تم العمل به لأول مرة في أول إبريل عام *1991*م، ويلتحق به المعلمون الراغبون في تعميق معرفتهم. ويتطلب هذا البرنامج دراسة *30* وحدة معتمدة في مدرسة الخريجين للحصول على درجة الماجستير في التربية في أحد التخصصات التالية:

أ – تعليم المدرسة. ب – اللغة والأدب الياباني.

ج – الدراسات الاجتماعية. د – الرياضيات.

هـ – العلوم. و – الموسيقا.

ز – الرسم. ح – التربية.

ط – الاقتصاد المنزلي. ى – التكنولوجيا.

ك – اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

ويشتمل كل تخصص من التخصصات السابقة على عدد من المواد والمقررات الدراسية.

2- برنامج إعداد معلم الثانوية الدنيا "الدرجة الأولى"

أولا: برنامج إعداد معلم المدرسة الثانوية الدنيا "المؤسسات الخاصة "

يتطلب دراسة *128* وحدة معتمدة في كليات أو جامعات التربية وتشمل كافة جوانب الإعداد التالية:

أ – الإعداد الأكاديمي التخصصي:

ويتطلب *40* وحدة معتمدة لدراسة مادة التخصص الذي يقوم معلم المستقبل بتدريسها.

ب – الإعداد التربوى:

يتطلب دراسة *23* وحدة لدراسة المواد التربوية المهنية

ج – التربية العملية:

ويخصص لها *5* وحدات معتمدة. والتربية العملية مطلوبة لكي تعزز القدرة التربوية والتقنية من خلال الملاحظة والسلوك الفعلى للتدريس والتوجيه تحت إشراف معلم خبير. ومعظم الطلاب يسلكون تربيتهم العملية في المدارس الثانوية الدنيا الملحقة على تلك المؤسسات الخاصة بإعداد المعلم من كليات وجامعات حيث يقوم الطالب بمرافقة المعلم الأصلى للمدرسة ليشاهد درسا عمليا داخل الفصل، ثم بعد ذلك عليه أن يفكر بعمق ليضع أهداف درس يلقيه بنفسه، ويعد الأسئلة التي توجه إلى التلاميذ، ويتكرر ذلك عدة مرات أمام معلم المدرسة، وبعد الانتهاء من كل درس يأخذ الطالب بعض التوجيهات والنصائح من معلم المدرسة، ولا يمنح الطالب شهادة التدريس إلا إذ قضى فترة *5* أسابيع متصلة من التربية العملية في المدرسة الثانوية الدنيا.

د – الإعداد الثقافي العام:

ويتطلب *60* وحدة معتمدة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية واللغات والتربية البدنية والثقافة.

حيث يقوم الطالب في نهاية الدراسة الجامعية بتقديم أطروحة وهي أشبه بمشروع تخرج يقدم فيها الطالب أراءه العلمية ومقترحاته لتطوير المنهج الدراسي لمادته، وكذلك رؤيته للنظم التعليمية والصعاب التي تواجهه أثناء التدريب، وتصوره لحلها، وملاحظاته حول البرنامج الدراسي طوال السنوات الأربع.

ثانيا: برنامج إعداد معلم الثانوية الدنيا "المؤسسات العامة":

أ - الإعداد الأكاديمي التخصصي:

ويتطلب دراسة *40* وحدة في التخصص الدراسي الذي سيقوم معلم المستقبل بتدريسه في المدرسة الثانوية الدنيا.

ب - الإعداد التربوي:

يدرس الطالب *30* وحدة معتمدة في المواد التربوية.

ج - التربية العملية:

تخصص وحدتان للتربية العملية حيث تخصص وحدة للتوجيه قبل الممارسة وأخرى بعد الممارسة، ويشترط أن يمارس الطالب التربية العملية المتصلة لمدة لا تقل عن أربعة أسابيع في المدرسة الثانوية الدنيا التي تخرج منها تحت إشراف معلم خبير بالمدرسة.

د - الإعداد الثقافي العام:

بالنسبة للطلاب الذين تخرجوا من مؤسسات جامعية عامة غير تلك المخصصة لإعداد المعلم يجب التذكر جيدا أن جميع طلاب الدرجة الجامعية الأولى " البكالوريوس" في كل الجامعات اليابانية بصرف النظر عن تخصصاتهم فإنهم يدرسون:

48 وحدة معتمدة في التعليم العام لتشمل الإنسانيات والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية، *8* وحدات لدراسة اللغات الأجنبية، *4* وحدات لدراسة التربية البدنية.

3- برنامج إعداد معلم الثانوية الدنيا "الدرجة الثانية"

يتطلب *35* وحدة معتمدة في الكليات المتوسطة، والبرنامج عامان بعد الثانوية العليا وتشمل جوانب الإعداد:

أ - الإعداد الأكاديمي التخصصي:

ويتطلب دراسة *20* وحدة إذا كانت مادة التدريس واحدة من بين المواد:

العلوم – الدراسات الاجتماعية – الاقتصاد المنزلي – الفنون الصناعية – المواد الفنية. أو يتطلب 16 وحدة معتمدة إذا كانت مادة التدريس واحدة من بين المواد: اللغة اليابانية – الرياضيات – الموسيقا – الصحة – اللغة الإنجليزية – التربية الدينية. بالإضافة إلى إرشاد وتوجيه الطلاب.

ب – الإعداد التربوى:

ويتطلب دراسة 12 وحدة معتمدة لدراسة المواد التربوية المهنية.

ج – التربية العملية:

تتطلب 3 وحدات معتمدة وممارسة التدريس في المدرسة الثانوية الدنيا لمدة ثلاثة أسابيع متصلة.

مما سبق يتضح أن نظام إعداد معلم المدرسة الثانوية الدنيا هو النظام التكاملي، سواء داخل كليات التربية أو داخل الكليات الأخرى التي تقدم برامج إعداد معلم المدرسة الثانوية الدنيا، وأن لكل مستوى من مستويات شهادات التدريس الثلاثة (متقدم – الأولى – الثانية) متطلبات خاصة عند معملية الإعداد.

كما أن هناك برنامجا لإعداد معلم المدرسة الثانوية الدنيا يختلف عن برنامج معلم المدرسة الثانوية العليا وإن هذا البرنامج يتطلب جوانب أربع متكاملة (أكاديمية ومهنية وثقافية وتربية عملية).

د– التدريب أثناء الخدمة:

إن استمرار التعليم أثناء العمل يعكس الالتزام الحضاري لليابان نحو التقدم الذاتي، وفي نفس الوقت يشير إلى معالجة نواحي الضعف في التعليم قبل الخدمة أو العمل.

مؤسسات تقديم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

تقديم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال المؤسسات التالية:

1- المدرسة.

2- الإدارة التعليمية.

3- الجامعات.

1- التدريب أثناء الخدمة في المدرسة:

ويأخذ شكلين مختلفين إما التدريب الذاتي أو التدريب الجماعي.

أولا: التدريب الذاتي ويعتمد على قراءة ودراسة المعلم بنفسه وقدراته الذاتية.

ثانيا: التدريب المعتمد على المدرسة (الجماعي) وهو يقوم على نماذج الدروس المفتوحة حيث يقوم معلم المدرسة الثانوية الدنيا بإعداد درس نموذجي ويقوم بتدريسه لتلاميذ فصله في حضور زملائه المعلمين والمدرس الأول، ثم يتناولون مناقشة الدرس بعد انتهاء الحصة الدراسية.

وكذلك هذا النوع من التدريب يعتمد على المحاضرات والمناقشات مع الزملاء في نفس المجال.

2- التدريب المقدم بواسطة الإدارة التعليمية:

ويشتمل التدريب المقدم من الإدارة التعليمية على ورش العمل التي تشرف عليها وزارة التربية ومجالس التعليم بالمقاطعات والمحليات، وهي تقوم أيضا بتدريب المعلمين الجدد والمدرسين الأوائل ومديري المدارس، وتقدم المراكز التعليمية كل ما تتطلبه هذه الورش من احتياجات.

3- التدريب أثناء الخدمة في الجامعات:

يشتمل التدريب في الجامعات على كل من الفترة الطويلة والتدريب الخارجي، فالمعلمون الذين يرغبون في الحصول على دورة ماجستير عليهم أن يلتحقوا بالجامعة كطلاب منتظمين وطلاب بحث ودارسين، وبعد اجتياز هذه الدورة والحصول على درجة الماجستير، يرجع المعلمون لمواصلة العمل في مدارسهم.

إعداد المعلم في مصر:

يتم إعداد معلم التعليم الإعدادي والثانوي في مصر في الجامعة.

أ - مؤسسات إعداد المعلم:

تتعدد مؤسسات إعداد معلم التعليم الإعدادي والثانوي في مصر إلى عدة مؤسسات تبعاً للتخصص: كليات التربية، كليات التربية المتخصصة، كليات التربية النوعية، الكليات الجامعية المتخصصة، وفيما يلي توضيح ذلك.

كليات التربية:

وهي كليات جامعية لإعداد معلم التعليم الإعدادى والثانوي، مدة الدراسة بها أربع سنوات للحاصلين على شهادة إتمام الثانوية العامة أو ما يعادلها. وبعد اتمام الدراسة تمنح كليات التربية درجة الليسانس أو البكالوريوس في التربية، ويمكن لخريجي الكليات الجامعية المتخصصة مثل كلية الآداب، العلوم، الزراعة وغيرها أن يلتحق بكلية التربية على مستوى الدراسات العليا بعد دراسة مدتها عام للطلبة المتفرغين وعامين للطلاب غير المتفرغين، وبعد إتمام الدراسة تمنح كلية التربية الطالب درجة الدبلوم العام في التربية.

كليات التربية المتخصصة:

وهي كليات لإعداد معلم نوعى متخصص في مادة واحدة فقط مثل كلية التربية الموسيقية، وكلية التربية الفنية، وكلية التربية الرياضية للبنين، وكلية التربية الرياضية للبنات.

كليات التربية النوعية:

وتهدف أيضا إلى إعداد معلم متخصص في مجال نوعي، ولكنها تختلف عن كليات التربية المتخصصة في أنها لا تقوم بإعداد نوع واحد فقط من المعلمين، بل تقوم بإعداد أنواع مختلفة من المعلمين في كلية واحدة، مثل معلم التربية الفنية، التربية الموسيقية، الاقتصاد المنزلي، تكنولوجيا التعليم، الإعداد التربوية والتربية الرياضية.

ب - نظم إعداد المعلم:

يعد المعلم في مصر وفقا للنظامين التاليين: التكاملي والتتابعي كما يلي:

النظام التكاملي:

وهو النظام المتبع في إعداد المعلم بكليات التربية، وكليات التربية النوعية، وكليات التربية المتخصصة لمدة أربع سنوات دراسية، ويمنح الطالب في نهايتها شهادة الليسانس في الآداب والتربية أو البكالوريوس في العلوم والتربية، ويقبل هذا النظام الحاصلين على الشهادة

الثانوية العامة، ويدرس خلالها مواد أكاديمية وثقافية وتربوية بالإضافة إلى التدريب الميداني على التدريس.

ويعنى التكامل في هذا النظام أن إعداد المعلم يتم في آن واحد في الكلية من خلال التكامل بين الجانب الثقافي، والتخصصي والمهني التربوي. ومن مميزات النظام التكاملي في الإعداد:

1- تهيئة الطلاب منذ البداية على حب المهنة والتمرس عليها حيث أنهم يعرفون منذ التحاقهم بكليات التربية أنهم سيتخرجون مدرسين، مما يعطي حداً أدنى للولاء للتدريس، وينعكس إيجابياً على تحصيلهم.

2- الجمع بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والتربوية في آن واحد.

3- لا يعطي هذا النظام أولوية لأي جانب من جوانب الإعداد على حساب الجوانب الأخرى، وإنما يعطي لكل جانب ما يستحقه من اهتمام.

4- يمكن السلطات المسئولة عن إعداد المعلم من إعداد الأعداد المطلوب لميدان التعليم من حيث الكم ومن حيث الكيف.

5- يمكن عن طريقه إتاحة الفرصة للمعلم للتخصص في فرعين من فروع المعرفة يستطيع القيام بتدريسهما أو تدريس أحدهما وفقا لحاجة النظام التعليمي.

ومن عيوب النظام التكاملي:

1- في ظل نظام الإعداد التكاملي لا يلقى الإعداد الأكاديمي التخصصي للمعلم رغم أهميته العناية المطلوبة، لأن الطالب المعلم عليه أن يدرس خلال الأربع سنوات في كلية التربية دراسات تخصصية ومهنية وثقافية.

2- ينظر الطلاب المعلمون إلى المواد التخصصية على أنها مواد الدراسة الأصلية، بينما ينظرون إلى مواد الإعداد المهني على أنها مواد إضافية، ولا يعطونها نفس الاهتمام، كما أن إعداد الطالب المعلم في كليات أخرى بخلاف كليات التربية يضعف من انتمائه للمهنة.

3- عدم الترابط بين المواد الأكاديمية التخصصية والمواد التربوية كما أن للمواد التربوية تطغي على عملية الإعداد في الفرقتين الثالثة والرابعة.

ج - النظام التتابعي:

يقوم النظام التتابعي على أساس انتظام الطالب أكاديميا في كليات الآداب والعلوم لمدة أربع سنوات تنتهي بحصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى وهي الليسانس أو البكالوريوس ثم يتابع بعدها الإعداد المهني في كليات التربية لمدة عام دراسة - للطالب

المتفرغ– يدرس الطالب فيه دراسة نظرية تربوية، إلى جانب التدريب العملي على التدريس في المرحلة الإعدادية والثانوية.

ويتابع الطالب غير المتفرغ الإعداد المهني في كليات التربية أيضا لمدة عامين لدراسة المواد التربوية إلى جانب التدريب العملي، وفي نهاية المدة المقررة يحصل الطالب على الدبلوم العام في التربية ولهذا النظام عدة مزايا كما أن له عيوبه في نفس الوقت.

ومن مميزات النظام التتابعي:

1- يتيح للطالب المعلم التعمق في مادة تخصصه على المستوى الجامعي ثم يدرس المواد المهنية في فترة لاحقة في عام كامل على الأقل.

2- يساعد على سد العجز في التخصصات المختلفة وقت الحاجة في أقصر وقت ممكن.

ومن عيوب النظام التتابعي:

1- زيادة النفقات والتكاليف.

2- يبعد الطالب عن مادة تخصصه سنة دراسية كاملة.

3- قد لا يشعر طالب النظام التتابعي بالانتماء لمهنة التدريس، ففي عام واحد يصعب تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم.

برامج إعداد المعلم:

تقدم كليات التربية برامج لإعداد معلمي التعليم الإعداد والثانوي، وتضم برامج الإعداد جوانب أكاديمية تخصصية، ومهنية وتربوية وثقافية. ومواد الدراسة كلها إجبارية يدرسها جميع الطلاب في نفس التخصص، ولا يستطيع الطالب أن يختار مادة أو أكثر مثلا من بين مجموعة من المواد.

ولا توجد اختلافات في جوانب الإعداد أو الوقت المخصص لكل جانب في كليات التربية المنتشرة في محافظات مصر.

وتتضمن برامج إعداد المعلم الجوانب التالية (الثقافي، المهني الأكاديمي) وفيما يلي توضيح ذلك:

الجانب الأكاديمي (التخصصي):

وفيه يعد المعلم في المجال التخصصي الذي يعد لتدريسه في المستقبل. وفي كليات التربية وكليات التربية النوعية وكليات التربية المتخصصة، يتخصص الطالب المعلم في تخصص دراسي واحد باستثناء شعبة الطبيعة والكيمياء، ويعطي التخصص الأكاديمي الواحد الطالب المعلم فرصة التعمق والإلمام بالنظر في الحقائق العلمية المرتبطة بتخصصه.

ويحتل الإعداد الأكاديمي (التخصص) مكانة هامة في برنامج إعداد المعلم، وتتراوح نسبته ما بين 60 – 70% من إجمالى خطة الدراسة لبرنامج الإعداد.

الجانب التربوي (المهني):

إن معرفة وفهم المفاهيم التي يستند عليها العمل المهني من أهم الأساسيات لكي يؤدي المعلمين دورهم التربوي، ولذلك فإن برنامج إعداد المعلم يتضمن جانب مهني لتنمية فهم معلمي المستقبل لطبيعة العمل التربوي، كما يهدف إلى تزويد الطالب بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي يحتاج إليها المعلم في أثناء عمله، وتقدر نسبة ما يتلقاه الطالب المعلم في إعداده التربوي (المهني) بحوالي 20 – 30% من جملة ساعات الإعداد المخصصة للبرنامج.

الجانب الثقافي:

يقصد بالإعداد الثقافي أو الإعداد العام كل الخبرات اللازمة لتثقيف المعلم ثقافة عامة سواء فيما يتصل بالمجتمع أو ما يتصل بنمو المعلم المهني أو ما ينبغي أن يعرفه الطالب المعلم، فالثقافة العامة للمعلم ضرورية بحكم عمله كمربي لأنه كلما زادت المعلومات العامة للمعلم كان أقدر على نيل ثقة طلابه والتأثير فيهم، كما تساعد الثقافة العامة المعلم على نضوج شخصيته واتساع أفقه وسعة إدراكه. وتقدر نسبة ما يتلقاه المعلم في إعداده الثقافي ما بين 4%- 10% من جملة ساعات الإعداد المخصصة بالبرنامج.

التربية العملية:

يعد التدريس العملي أمراً ضرورياً أساسياً لأنه يساعد الطالب المعلم في التدريب على ممارسة النظريات التي تعلمها واكتسبها من إعداده الثقافي والأكاديمي (التخصصي) في الواقع.

وتحتل التربية العملية غالباً 20% من إجمالي الساعات التدريسية المخصصة للإعداد المهني (التربوي)، وتمثل حوالى 6% من إجمالي الساعات التدريسية المقررة لبرنامج الإعداد بجوانبه المختلفة.

وتنفذ التربية العملية لطلاب المعلمين في الفرقتين الثالثة والرابعة كالآتي:

- يوم واحد أسبوعياً بمعدل أربع ساعات تدريسية في كل فصل دراسي، ويكون ذلك في المدرسة الإعدادية لطلاب الفرقة الثالثة وفي المدارس الثانوية لطلاب الفرقة الرابعة.
- في نهاية الفصل الدراسي الثاني يتلقى طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة تدريباً عملياً

متصلاً لمدة لا تقل عن أسبوعين. ويتم ذلك في المدارس الإعدادية لطلاب الفرقة الثالثة، وفي المدارس الثانوية لطلاب الفرقة الرابعة".

ويتم توزيع الطلاب في مجموعات على مدارس التعليم العام، ويقوم بالإشراف الفني موجهون من وزارة التربية والتعليم وتعاونهم كليات التربية بما يسمى بالإشراف الإداري وهو نظام يتمثل في متابعة الكلية لسير عملية التربية العملية.

التدريب نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدى إلى زيادة معدلات أداء الفرد في عمله، ولا يقتصر التدريب على مجرد إلقاء المعلومات مهما بلغت قيمتها وأهميتها، بل يجب أن يقترن بالممارسة التعليمية في أساليب الأداء الجديدة، ومن ثم نستطيع أن نصف التدريب بأنه محاولة لتغيير سلوك الأفراد بما يجعلهم يسلكون بشكل يختلف بعد التدريب عما كانوا يتبعونه قبل التدريب.

إذا كان التدريب أثناء الخدمة لازمة وحقيقة واقعة في جميع الوظائف والمهن، فإنه يشكل بمهنة التعليم ضرورة أكثر إلحاحاً. ذلك لأن المعلم يواجه مطالب التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وما يصاحبها من تغيرات ثقافية كتنمية مباشرة لتطوير العلوم وتراكم المعرفة والتقدم التكنولوجي، ولذا فهو في حاجة ماسة إلى مواصلة الإعداد عن طريق التدريب المستمر أثناء الخدمة.

أهداف تدريب المعلم أثناء الخدمة:

تهدف عملية تدريب المعلم أثناء الخدمة إلى:

1- الفهم الدقيق للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

2- الاكتشاف الجماعي للكتب الدراسية الجديدة.

3- الارتقاء بالمستوى المهني للمعلم.

4- رفع المستوى المعرفي للمعلم.

5- تعريف المعلم بأحدث طرق التدريس.

6- رفع مستوى أداء المعلمين غير المتخصصين.

7- زيادة الوعى التكنولوجي التعليمي للمعلم.

8- زيادة قدرة المعلم على التفكير المبدع الخلاق.

9- رفع الروح المعنوية للمعلم وإعطاؤه الثقة بنفسه.

10- إعداد المعلم لتولي وظائف جديدة.

مؤسسات تدريب المعلم أثناء الخدمة:

تتعدد مؤسسات تدريب المعلم أثناء الخدمة في مصر تبعاً لتعدد أنواع التدريب. حيث يقدم عدة أنواع من التدريب منها: التدريب المباشر، التدريب عن بُعد، التدريب عن طريق البعثات الخارجية. وفيما يلي توضيح ذلك:

1- التدريب المباشر:

وفي هذا النوع من التدريب يتم اللقاء المباشر بين المتدربين من هيئات التدريس والمدربين من الكوادر المتخصصة في المجالات المختلفة، وهو يتم على مستويين:

أ- المستوى المركزي:

ويختص بالبرامج الرسمية التي تقوم الإدارة العامة للتدريب بوزارة التربية والتعليم بوضع خططها وتصميم برامجها وتنفيذها ومتابعتها بواسطة أجهزة التدريب بالوزارة على اختلاف مستوياتها وتمول من ميزانية التدريب المخصصة لوزارة التربية والتعليم بمعرفة الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، والتي تتم وفقاً لخطة سنوية محددة ويقدم على المستوى المركزي مجموعة من البرامج أهمها:

- البرامج التحويلية.
- برامج قادة العملية التعليمية.
- برامج تجريبية.
- برامج تأهيل واستكمال.
- برامج البعثات الدراسية الداخلية.

وتساعد مراكز التدريب الرئيسية الستة السابق ذكرها بالإضافة إلى مركز تدريب أسوان الذي أنشئ عام *1996* في مساعدة الإدارة العامة للتدريب لتنفيذ تلك البرامج.

ب- المستوى المحلي:

يوجد بكل مديرية من مديريات التربية والتعليم بالمحافظات إدارة تدريب تقوم بتنفيذ البرامج المحلية، وهي تلك البرامج التي يتم تصميمها والتخطيط لها في الإدارة العامة للتدريب بالوزارة وتنفذ في سائر المحافظات من خلال إدارات التدريب بمديريات التربية والتعليم وفقا لخطة سنوية قومية تصدر عن الإدارة العامة للتدريب تسمى خطة التدريب المحلي، وتركز معظم برامج التدريب المحلي على برامج الترقية إلى وظائف أعلى، والتي تستهلك الجزء الأكبر من ميزانية التدريب بالمحليات. وبالنظر في خطة التدريب المحلي لعام *96/95*م للتعرف على نوعية البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التعليم الإعدادي يلاحظ أنها تحتوى على ثلاثة برامج هي:

1- برنامج المعينين الجدد " مادة اللغة العربية ":

ومدة البرنامج خمسة أيام بواقع أربع ساعات يومياً ويقدم هذا البرنامج للمعينين حديثاً في العام الأخير.

2- برنامج تنمية مهارات المدرسين الأوائل:

ومدة هذا البرنامج خمسة أيام بواقع أربع ساعات يومياً ويقدم هذا البرنامج لمدرس أول المرحلة الإعدادية.

3- برنامج المطور في كتب اللغة الإنجليزية إعدادي:

مدة هذا البرنامج ثلاثة أيام بواقع أربع ساعات يومياً ويقدم هذا البرنامج إلى مدرس إعداد لغة إنجليزية ومدرس أول إعدادي لغة إنجليزية. وتحتوي على ست برامج تدريبية لمعلمي التعليم الإعدادي هي:

1- برنامج الترقية لوظيفة مدرس أول إعدادي:

ومدة البرنامج ستة أيام بواقع أربع ساعات يوميا ويقدم هذا البرنامج إلى مدرس إعدادي جميع التخصصات.

2- برنامج تنمية مهارات المواد الاجتماعية للتعليم الأساسي:

على المناهج المطورة ومدة البرنامج ثلاثة أيام بواقع أربع ساعات يوميا ويقدم هذا البرنامج لمدرس المواد الاجتماعية بالتعليم الإعدادي.

3- برنامج تدريب مدرسي الرياضيات للمرحلة الإعدادية:

ومدة هذا البرنامج ثلاثة أيام بواسع أربع ساعات يوميا، ويقدم هذا البرنامج لمدرسي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية.

4- برنامج تدريب مدرسي الصيانة والترميمات للمرحلة الإعدادية:

ومدة البرنامج ستة أيام بواقع أربع ساعات يوميا ويقدم هذا للمعلم الذي يقوم بتدريس مادة الصيانة والترميمات بالمرحلة الإعدادية وهو غالباً مدرس التربية أو المجالات.

5- برنامج المنهج المطور في العلوم للصف الأول الإعدادي:

ومدة البرنامج ستة أيام بواقع أربع ساعات يوميا ويقدم لمعلمي العلوم بالتعليم الإعدادي.

6- برنامج المنهج الجديد في اللغة الإنجليزية للصف الأول الإعدادي:

ومدة البرنامج ثلاثة أيام بواقع ثمان ساعات يوميا ويقدم هذا البرنامج إلى مدرس إعدادي ومدرس أول إعدادي لغة إنجليزية.

2- التدريب عن بُعد:

ويقوم هذا التدريب على استخدام التكنولوجيا والتوسع والاعتماد على التقنيات الحديثة في مجال التعليم، وقد أنشئت وزارة التربية والتعليم (27) مركز تطوير تكنولوجي للمديريات التعليمية، ويتم تدريب المعلمين في هذه المراكز باستخدام شبكة الفيديو كونفرانس وتستخدم الألياف الضوئية الأقمار الصناعية للمناطق النائية، وتتكون هذه الشبكة من موقع بكل محافظة من محافظات الجمهورية، هذا بالإضافة إلى القاعة الرئيسية بديوان عام الوزارة. ويتم عقد دورات تدريبية متوالية ومتنوعة لتدريب المعلمين عن بعد باستخدام الشبكة في التدريب على المناهج المختلفة والجديد فيها، ويشارك في تنفيذ البرامج التدريبية مركز تطوير المناهج والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية والمركز القومي للامتحانات والتقويم وكليات التربية مع قطاع التعليم بالوزارة.

ويعتبر التدريب عن بُعد فرصة كبيرة للتشاور والمناقشة بين المعلمين بعضهم البعض فيما يخص المادة الدراسية حيث يسمح بلقاء غير مباشر بين المعلم وزملائه من مختلف أنحاء الجمهورية ليتعرف على آرائهم في بعض مشكلات المادة الدراسية وكيفية مواجهتها، فهو فرصة لدعم الحوار العلمي وتبادل الآراء بين أكبر عدد من المعلمين في وقت واحد.

3- التدريب عن طريق البعثات الخارجية:

قامت الوزارة لأول مرة بوضع خطة لإيفاد المدرسين إلى الخارج للتدريب على الجديد حيث تم إيفاد أربعمائة مدرس مع بداية العام الدراسي *94/93* للتدريب في جامعات المملكة المتحدة وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، واستمرت الأعداد في الزيادة حتى بلغت *2588* معلماً في عام *99/98*.

وتهدف بعثات تدريب المعلمين في الخارج إلى ما يلي:

- إتاحة الفرصة للمعلمين والإداريين للإطلاع على الجديد في الدول المتقدمة والاحتكاك بأنفسهم بما يجري في الحقل التربوي.
- إعادة بناء المعلم وإكسابه القدرة على التعلم المستمر والتثقيف الذاتي.
- اكتساب العديد من الخبرات في مختلف المجالات، ونقل ما يفيد المجتمع المصري منها.

■ الارتفاع بمستوى تدريب المعلم حتى يكون دوره في العملية التعليمية مؤثراً بدرجة كبيرة.

ويتم الإيفاد على أفواج ثلاثة سنوياً لمعلمي اللغات الأجنبية والعلوم والرياضيات في يناير وأبريل وسبتمبر للتدريب بجامعات مختارة عن طريق المكاتب الثقافية بالخارج في المملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية، وفرنسا وأيرلندا، ويشمل برنامج تدريب المعلم في الخارج بإحدى الجامعات في المملكة المتحدة الجوانب التالية:

مدة البرنامج في الخارج 12 أسبوعاً موزعة كالتالي:

7 أسابيع للمحاضرات النظرية وتشمل محاضرات عن:

■ الثقافة الإنجليزية *British Culture*.

■ تعليم الإناث والأولاد *Gender*.

■ نظام التربية الإنجليزي *English Education System* وتاريخه الحديث.

■ أساليب التدريس الحديثة *Different Teaching Styles*.

■ المنهج القومي *National Curriculum* وذلك لكل مادة تخصص على حدة.

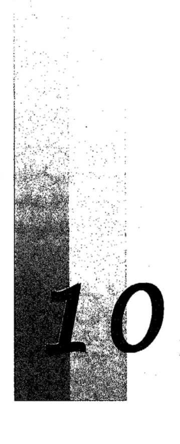
خمسة أسابيع زيارات وتدريب بالمدارس وتشمل:

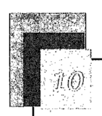
■ زيارات قصيرة للمدارس لمجموعات من 12 فرداً بالإضافة لمشرف من الجامعة.

■ الزيارات غير المصاحبة *Unaccompanied Visists*. وهي زيارات لمدارس تم زيارتها بالفعل، ولكن بشكل اختياري لمن يرغب أن يزور أي مدرسة أخرى وبدون مشرف معه، وقضاء يوم دراسي كامل بها.

■ زيارات أسبوعية بعضها ترفيهية وبعضها علمية، مثل المتاحف وبعض المعامل، وذلك لتوسيع وتعميق فهم المتدربين لمفهوم التربية بصورة علمية.

ولا زالت عملية تدريب المعلمين بالخارج في حاجة لأن تشمل معلمي كافة التخصصات الدراسية بالتعليم الإعداد للوقوف على طرق التدريس الحديثة في تلك المجتمعات، وكيفية تطبيق هذه الطرق بما يتفق مع طبيعة المجتمع المصري، كما أن عملية التدريب بالخارج ما زالت بحاجة إلى تقويمها للوقوف على تكلفتها والعائد منها في ضوء الأهداف المحددة لها، ومتابعة المعلمين العائدين من البعثات للتعرف على مدى استجابتهم لمحتوى هذا التدريب وأثر ذلك في المنتج العلمي.





الفصل العاشر

المعايير وتقويم المعلم

مقدمة:

لقد بات من المسلم به، أنه من الواجب أن تتولى عمليات الإصلاح والتطوير في سائر المؤسسات القومية، ولا سيما المنظومة التعليمية التي تقف في الدرج الأول من درجات سلم الأولويات الحاكمة في بناء نهضة تنموية مستدمية. وأضحى السعي إلى الوصول بل وتحقيق مستويات معيارية في أداء العمل التعليمي شيىء ركيزي لضمان نجاح العملية التعليمية والتي أصبحت فيها لا تقف عند الحد المحلي، بل العالمي الذي فرض نفسه على ساحات التطوير والتقويم والاصلاح، ومن هذا المنطلق كان السعي الحثيث لوضع مستويات معيارية قومية (وطنية) في البلاد العربية ما تتألف منه المنظومة التعليمية كخطوة تأسيسية تبنى عليها عملية التطوير والتنمية .

ومن ثم فإن هذه المستويات المعيارية تعكس الرؤية المستقبلية للتعليم والذي ارتكزت على مجموعة من المبادئ والركائز تقوم على أساسها بنائية المستويات المعيارة. وجملة هذه المبادئ:

1- التزام المعايير بالمواثيق الدولية والقومية الخاصة بحقوق الإنسان بغض النظر عن السن والنوع والعرق.

2- تأكيد مبادئ المحاسبية، والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والحرية .

3- إحداث تحول تعليمي يرتقي بقدرة المجتمع على المشاركة وغرس مقومات المواطنة الصالحة والانتماء والديمقراطية لدى المتعلم.

4- ترسيخ قيم العمل الجماعي والتنوع والتسامح وتقبل الأخر.

5- تعزيز قدرة المجتمع على تنمية أجيال مستقبلية، قادرة على التعامل مع النظم المعقدة والتكنولوجيا المتقدمة والمنافسة في عالم متغير.

6- مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على صنع المعرفة، والتكنولوجيا، وعلى تعدد مصادر التعلم وتنمية المهارات اللازمة للتعامل مع مجتمع المعرفة.

7- مساهمة المعايير في استحداث نمط من الإدارة يرسخ مفاهيم القيادة ومجتمع التعليم، وتعمل على تحقيق الجودة الشاملة.

8- مساهمة المعايير في توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز بجميع التلاميذ والتنمية المهنية المستديمة للمارسين التربويين.

9- اعتماد المعايير على مقاربة تعليمية مبتكرة، تعزز نموذج التعلم النشط ذاتي التوجه.

10-دعم المعايير قدرة المشاركين في العملية التعليمة على حل المشكلات، واتخاذ القرار والتفكير الناقد والإبداعي.

11- إسهام المعايير في بناء قاعدة معرفية عريضة لدى المتعلم تتسم بالتكامل والفاعلية.

12- تأكيد تحقق المعايير الالتزام بالتميز في التعلم والقدرة على المتابعة والتقومي الأصيل.

مواصفات وأسس المعايير:

مما لا شك فيه أنه لكي تحقق المزية من المعايير القومية وحتى يتم إعدادها في الشكل المناسب والمحقق لوضع يحاكي البلدان التي خطت خطوات واسعة في طريق التنمية الإنسانية المستديمة يتوجب أن تتسم المستويات المعيارية بجملة من الأسس وهي:

1- الشمولية:

وتعني وجوب انعكاس المستويات المعيارية على جميع جوانب العملية التعليمية ، تغطي كافة أبعادها محققة الجودة الكلية للمنظومة التعليمية.

2- الموضوعية:

وتعني مدى ارتكازها وتركيزها على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بشكل تتلاشى معه عوامل التحيز والذاتية والإخلال بالصالح العام.

3- المرونة:

وتعكس مدى قابليتها للتطبيق والتفعيل الكمي والكيفي في كافة القطاعات وعلى مستوى البيئات المختلفة بظروفها المتباينة جغرافياً واقتصادياً وفكرياً.

4- المجتمعية:

يتضح من خلالها مدى تفعيل الدور المجتمعي بالشكل التفاعلي المحقق لاحتياجات المجتمع وطموحاته في تحقيق التنمية المستديمة المنشودة.

5- الاستمرار والتطوير:

يتوجب أن تكون المستويات المعيارية فاعلة لفترات زمنية متميزة وفعالة بحيث تكون مناسبة ومتناغمة وقابلة للتغيير مقابلة للمتغيرات والتحديات والتطورات العالمية والتكنولوجية.

6- القابلية للقياس والتقدير:

من خلال هذه القابلية يمكن مقارنة المخرجات التعليمية المختلفة بالمستويات المعيارية المقننة للوصول إلى جودة المنتج التعليمي.

7- تحقق مبدأ المشاركة:

وذلك بأن تعني المعايير على أساس اشتراك الأطراف المتعددة والمستندين في المجتمع في الإعداد وتقويم النتائج ومراجعتها.

8- الأخلاقية:

وذلك بأن تكون مبنية على الأسس الأخلاقية مراعية العادات والسلوكيات الخاصة بالمجتمع وغير متعارضة مع القوانين التنظيمية بل داعمة لها .

9- الدعم:

يتوخى في المستويات المعيارية ألا تكون هدفا في حد ذاتها بل يجب أن ينظر إليه على أنه آلية لتطوير العملية التعليمية والنهوض بها.

10- الوطنية:

وحتى يتسنى لها الاصطباغ بالصبغة القومية يجب أن تخدم أهداف الوطن وغاياته وقضاياه وتضع أولويات الوطن وأهدافه ومصلحته العليا في المقام الأول الذي تقوم عليه.

بناء المستويات المعيارية:

لقد اتسم العصر الذي نعيش فيه بسمات عديدة من هذه السمات اعتماد العمل في عصر المرعفة على الجهز الجمعي وتحقيق مبدأ التشاورية في إنجاز المهام المختلفة ومن هذا المنطق يبدأ العمل في إنجاز المستويات المعيارية مرتكزاً ذلك على دعائم منهجية نعددها فيما يأتي:

1- الحوار والمناقشة، باستخدام آليات العصف الذهني وتفاعل فرق العمل للحصول مع بدائل مختلفة وأفكار تقليدية وتبادل الخبرات للوصول إلى أدق وأحكم النتائج.

2- التشاور ثم إجراء مشاورات على المستويات المحلية الدولية والميدان والجمعيات غير الحكومية والناشطين في العمل الاجتماعي.

3- الإبداع في إطار الدراسات العالمية المقارنة، وذلك من خلال استخلال دروس التجارب

العالمية في ضوء أبعادها التاريخية ومناقشة مدى تلاؤمها مع الواقع المصري.

4- الوصول إلى المقترحات الأولية، المسودات الأولية بعد العمليات السابقة ونتاجاً عنها.

5- تحقيق الصدق الداخلي، وذلك بالحوار والمناقشة بين اللجان والأقران فرادى وجماعات وعرضت المقترحات في لقاءات عامة.

6- تحقيق الصدق الخارجي، من خلال الزيارات الميدانية ومناقشة العمل مع العاملين في الميدان التربوي ورجال الأعمال والجمعيات غير الحكومية، ونشطاء العمل الاجتماعي ،والمثقفين بهدف التوصل إلى مؤشرات أكثر صدقاً واتساقاً.

7- القيام بدراسات أمبريقية حيث قامت كل لجنة بدراسات أمبريقية على المعنيين *(Staholder)* حسب طبيعة عمل كل لجنة من اللجان الخمس مستخدمة الأساليب الإحصائية لتحديد:

- ملاءمة المعايير.
- وضوح صياغتها.
- وضع آليات التنفيذ

8- إعادة صياغة المعايير وتعديل آليات التنفيذ في ضوء الخطوات السابقة.

9-صياغة المعايير في مرحلتها الأولى.

10- التنسيق بين اللجان.

11- الصياغة الأولية، الوصول إلى الصياغة الأولية من خلالها العمل المكثف والمتواصل بين المجموعات.

12- تحرير الوثائق.

مدرجات التقدير *Rubrics*

فلسفة العمل وآلياته

لا شك أنه بعد الوصول إلى المعايير القومية والاتفاق على أنها الحد الأدنى من الأداء الذي يصل إليه الفرد، بات من الأهمية بمكان أن يدرج هذا الإداء في صورة مستويات تقدير *(Rubrics)* تساعد في عملية التقومي الذاتي والتنمية المنشودة، من هذا المنطلق تطلب العمل الوصول إلى هذه مستويات أو المدرجات والتي يمكن تعريفها على أنها ثلاث قواعد لقياس

وتقدير الأداء بالنسبة لكل مؤشر من مؤشرات المعيار، من عدة مستويات متدرجة وغالبا يستخدم أربعة مستويات *(A.B.C.D)*

1= المستوى المتقدم (المتميز): *Distinguished* بحيث يقوم الفرد أو المؤسسة بأداءات أعلى مما يطلب تحقيقه.

2= المستوى الكفء: *Proficient* يقوم الفرد أو المؤسسة بالإداءات المطلوب تحقيقها وفقا للمؤشر.

3= المستوى النامي: *(Developing /basic)* يقوم الفرد أو المؤسسة بأداءات أقل من المطلوب تحقيقه ويعمل بعض الأخطاء.

4= المستوى المبتدئ: *(Novice beginner)* يقوم الفرد أو المؤسسة بأداءات محدودة ويعمل اخطاء كثيرة.

الشواهد : *(Evidences)*

يقصد بها المصادر المتاحة التي يمكن الاستناد إليها في تحديد مدرجات التقدير والتي تتمثل في مجموعات مختلفة كالسجلات وقواعد البيانات وقد تختلف باختلاف المجال باختلاف المجال بحيث تتعدد ومصادره وتتنوع بتنوع آلياته.

وقد قامت وانبنت فلسفة العمل في إعداد درجات التقدير على مجموعة من الخطوات المنهجية وهي:

- **مطالعة الأدبيات:** من المصادر والوثائق العلمية لبلدان خطت خطوات في هذا المجال والذي يعد جديداً في الميدان وتم مناقشة هذه الوثائق للوصول إلى البنائية الفكرية السديدة وراء القيام بهذا العمل .
- **الإعداد المبدئ :** ويتم فيه العضو في الفريق بإنجاز مهمة معينة كأطروحة مبدئية يتم مناقشتها في جلسة الحوار والمناقشة.
- **الحوار والمناقشة :** باستخدام العصف الذهني وآلياته وتفاعل مجموعة العمل للحصول على أكبر قدر من البدائل والأفكار المقترحة وصولا إلى صيغة مشتركة اتفاقية تجمع عليها فريق العمل أو يراه مناسباً.
- **الصياغة المبدئية،** يقوم عضو من أعضاء الفريق بتحرير ما تم الاتفاق عليه في صورة نسخة.

- تحقيق الصدق الخارجي من خلال ورشة عمل تم خلالها مناقشة العمل المنجز في ضوء أداة محكية للحكم على مدى تناسبها والميدان .
- مراجعة الوثيقة : تمت مراجعة الوثيقة مدعمة بأراء ورشة العمل فيما يكون مناسبا وبنائية المدرجات.

نماذج لإعداد مدرجات التقدير

المعلـــم **(المجال الأعلى)**

المجال الثالث : المادة العلمية **(المجال الفرعي)**

المعيار الثالث : تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى

المؤشر 1/3/3	مستوى متقدم دائما	مستوى كفء مستوى تام أحيانا	مستوى مبتدئ نادرا	الشواهد
عنوانه يستخدم مادته في حل مشكلات تنتمي إلى مواد دراسية أخرى وذلك بأن:	1- يصمم أنشطة صيفية ولا صيفية مشتركة بين المواد الدراسية المختلفة	يصمم أنشطة صيفية ولا صيفية مشتركة بين المواد الدراسية المختلفة ← (1)	← (1)	• دفتر التحضير • تقارير المدرس الأول والموجه والمدير • التقويم الذاتي للمعلم. • تقويم الأقران. • الأنشطة • الأنشطة الصفية واللاصفية. • سجلات الامتحانات.
	2- يصمم أنشطة تستثير تفكير التلاميذ لاكتشاف العلاقات بين المواد الدراسية	2- يصمم ← (2) أنشطة تستثير تفكير التلاميذ لاكتشاف العلاقات بين المواد الدراسية	← (2)	
	(3) →	3- يصمم مواقف تعليمية تحتاج إلى حلول غير تقليدية		
	(4) →	4- يربط المادة الدراسية بمشكلات المجتمع		

ملاحظات مهمة:

1- الرقم (*1/3/3*) يعكس المجال الفرعي الثالث - المعيار الثالث - المؤشر الأول.

2- وجود كلمات مفتاحية (دائما، أحياناً، نادرا) تعكس تدرج التقدير كمياً.

3- المستوى الكفئ هو الأساس الذي تنطلق منه بنائية المدرجات حيث أنه يمثل الداء المطلوب تحقيقه ما زاد عليها فهو متقدم، وعاقل أو نقص في نوعيته وكميته نهر نام أو مبتدئ .

4- الشواهد، وهي المصادر التي يمكن من خلالها الحصول على مدى تحقق هذه الأداءات وتتألف من السجلات والتقارير وملفات الإنجاز، وقواعد البيانات.

❖ نموذج استمارة تقويم
للمعلم باستخدام المعايير

* الاستمارة تم تطبيقها بالفعل في احدى المسابقات العربية.



معايير تقييم المعلم المتميز

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط		ملاحظات
		المخصصة	المستحقة	
1- الاداء التعليمي (300) نقطة	1/1 الخطة	30		
	2/1 اعداد وتحليل الاختبارات	35		
	3/1 البيئة الصيفية	50		
	4/1 الاساليب التعليمية	50		
	5/1 التقنيات التربوية	50		
	6/1 تحسين مستوى الاداء	55		
	7/1 نقل الخبرات التربوية	30		
2- القــــدرة على التحفيز (250) نقطة	1/2 ريادة الدافعية	100		
	2/2 رعاية فئات الطلبة	100		
	3/2 التحفيز على المسابقات	50		
3- التنمية المهنية (250) نقطة	1/3 الجهود والمبادرات	50		
	2/3 النشــاطات المدرســيــة والمجتمعية	50		
	3/3 المؤتمر والندوات	50		
	4/3 العضوية والمشاركة	40		
	5/3 التنظيم الذاتي	60		
الالتـــزام المهني والاخلاقي (200) نقطة	1/4 المواقف المهنية	55		
	2/4 مـعــالجــة القـضــايا	45		
	السلوكية عند المتعلمين			
	3/4 رسائل تزكية	100		
	الاجمالي	1000		

- المرحلة الأولى : فرز وتقييم طلبات الترشيح
- المرحلة الثانية : الزيارات الميدانية والمقابلات الشخصية للمعنيين.

راي لجنة التقييم :

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

اعضاء لجنة التقييم :

الاسم : .... التوقيع : ....

الاسم : .... التوقيع : ....

الاسم : .... التوقيع : ....

يعتمد رئيس اللجنة :

الاسم : .... التوقيع : ....

1- الأداء التعليمي

يُعنى معيار التعليمي بالتعرف على الكفايات التدريسية للمعلم من خلال المواقف التعليمية والتخطيط لها وتقويمها، حيث يتم التركيز على طرائق التدريس والتقويم التربوي واستخدام التقنيات التربوية.

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
1- الاداء التعليمي	1/1 الخطة	30

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/1/1	8	هل صممت أو شاركت في تصميم خطة في مجال عملك التدريسي؟			
2/1/1	6	هل حددت أهدافا ملائمة وواقعية تلبي طموحاتك؟			
3/1/1	6	هل تتضمن الخطة على إجراءات تنفيذية.			
4/1/1	5	هل تتضمن الخطة برمجة زمنية للإجراءت والوسائل؟			
5/1/1	5	هل تتضمن الخطة أدوات تقويم مناسبة			
	30	المجموع			

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
1- الاداء التعليمي	2/1 إعداد وتحليل الاختبارات	35

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/2/1	5	هل حددت الغرض من الاختبار؟			
2/2/1	5	هل حددت نوع الاختيار بوضوح؟			
3/2/1	5	هل يقيس الاختيار مدى تحقيق الأهداف؟			
4/2/1	5	هل أعددت جدول مواصفات الاختيار؟			
5/2/1	5 5	هل حللت الاختيار باستخدام الجداول التكرارية؟			
6/2/1	5	هل أعددت الرسوم التوضيحية المتعلقة بتحليل الاختيار؟			
7/2/1	5	هل وظفت نتائج التحليل في تحسين العملية التعلمية؟			
	35	المجموع			

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
1- الاداء التعليمي	3/1 البيئة الصفية	50

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
3/2/1	10	هل تعكس البيئة الصفية اهتماما أصيلا بالمتعلمين واحتراماً لهم كأفراد؟			
3/2/1	10	هل تم تنظيم الغرفة الدراسية بشكل يضمن دعم عملية التعلم لدى المتعلمين؟			
3/2/1	10	هل يعمل الطلاب على شكل مجموعات تعاونية منتجة؟			
4/2/1	5	هل تم الانتقال بين أجزاء الدرس بشكل سلس؟			
5/2/1	10	هل تشجع المتعلمين في الاستفادة من المصادر المادية داخل الفصل؟			
6/2/1	5	هل يستخدم المعلم والمتعلمين المصادر المادية داخل الصف على أفضل وجه؟			
	50	المجموع			

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
1- الاداء التعليمي	4/1 الاساليب التعليمية	50

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/4/1	10	هل تحقق أساليب التدريس أهداف الدرس؟			
2/4/1	10	هل تستخدم أساليب التدريس التي تشجع على التفكير؟			
3/4/1	10	هل تستخدم أساليب التدريس التي تشجع على التعلم الذاتي؟			
4/4/1	15	هل تستخدم أساليب التدريس التي تشجع على التعلم التعاوني؟			
	50	المجموع			

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
1- الاداء التعليمي	5/1 التقنيات التربوية	50

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/5/1	15	هل توظف التقنيات الحديثة بفعالية في عملية التعلم والتعليم؟			
2/5/1	10	هل تختار التقنيات الحديثة التي تحقق أهداف الدرس؟			
3/5/1	15	هل تصمم برامج تعليمية باستخدام التقنيات الحديثة؟			
4/5/1	10	هل يستخدم المتعلمون التقنيات التعليمية بفعالية؟			
	50	المجموع			

رأى لجنة التقييم :

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

تحدد لجنة التقييم عدد النقاط المستحقة في المرحلة الثانية بعد الزيارة الميدانية والمقابلة الشخصية.



المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
1- الاداء التعليمي	6/1 تحسين مستوى الاداء	50

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/6/1	15	هل قارنت بين نتائج تحصيل المتعلمين خلال فترتين زمنيتين؟			
2/6/1	20	هل تم تحديد مدى تحسن مستوياتهم؟			
3/6/1	5	هل قمت بتحليل نتائج التحصيل الدراسي؟			
4/6/1	5	هل عبرات عن نتاج التحليل بالجداول والرسوم التكرارية أو الرسوم البيانية؟			
5/6/1	10	هل قمت بحصر أفضل ممارساتك لتحسين أداء المتعلمين؟			
	55	المجموع			

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
1- الاداء التعليمي	7/1 نقل الخبرات التربوية	50

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/7/1	5	هل قمت بحصر أفضل ممارساتك التربوية والعلمية؟			
2/7/1	5	هل نقلت هذه الممارسات إلى زملائك من التربويين؟			
3/7/1	10	هل كان للدور الذي قمت به اثر واسع وعميق في أداء الآخرين؟			
4/7/1	10	هل اتسمت خبراتك التي نقلتها للآخرين بالتنوع والحداثة؟			
	30	المجموع			

2- القدرة على التحفيز

أن معيار القدرة على التحفيز بأدوار المعلم في تحفيز طلابه ورفع مستوى الدافعية للتعلم لديهم وذلك من خلال برامج وفعاليات منظمة، مع التأكيد على تحفيز الطلاب للمشاركة في المسابقات والجوائز المختلفة.

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
2- القدرة على التحفيز	1/2 زيادة الدافعية	100

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/1	20	هل قمت بتصميم خطة لزيادة دافعية المتعلمين؟			
2/1	20	هل نفذت برامج وأنشطة لزيادة دافعية المتعلمين؟			
3/1	20	هل للبرامج أثر واضح في زيادة دافعية المتعلمين؟			
4/1	20	هل بادرت بتعميم البرامج على مستوى المدرسة؟			
5/1	20	هل بادرات بتعميم البرامج على مستوى مدارس الأخرى.			
	100	المجموع			

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
2- القدرة على التحفيز	2/2 رعاية فئات الطلبة	100

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/2/2	15	هل استخدمت آليات مناسبة لتصنيف المتعلمين حسب الفئات المختلفة؟			
2/2/2	15	هل أعددت خطة متكاملة لرعاية الموهوبين؟			
3/2/2	15	هل تم حصر نتائج واضحة لتطبيق برنامج للمتفوقين دراسياً؟			
4/2/2	15	هل أعددت خطة متكاملة لرعاية المتفوقين دراسيا؟			
5/2/2	15	هل تم حصر نتائج واضحة لتطبيق برنامج للمتفوقين دراسياً؟			
6/2/2	15	هل أعددت خطة متكاملة لرعاية بطيئي التعلم؟			
7/2/2	15	هل تم حصر نتائج واضحة الرعاية بطيئ التعلم؟			
	100	المجموع			

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
2- القدرة على التحفيز	3/2 التحفيز على المسابقات	100

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/3/2	15	هل استخدمت آليات ووسائل لتحفيز المتعلمين على المشاركة في مسابقات عملية أو تربوية؟			
2/3/2	10	هل كان لجهودك أثر واضح في تحفيز			
		المتعلمين على المشاركة في مسابقات علمية أو تربوية؟			
3/3/2	15	هل استخدمت آليات ووسائل لتحفيز زملائك على المشاركة في مسابقات علمية أو تربوية؟			
4/3/2	10	هل كان لجهود أثر واضح في تحفيز زملائك على المشاركة في مسابقات علمية أو تربوية؟			
	50	المجموع			

3- القدرة على التحفيز

يعني معيار التنمية المهنية لجهود المعلم ومبادراته لرفع كفاياته العلمية والتربوية وقدرته على تنظيم هذه الجهود وتوظيفها في التدريس في أحسن توظيف.

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
3- التنمية المهنية	1/3 الجهود والمبادرات	100

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/1/3	10	هل تم حصر نوع الدورات التدريبية وورش العمل التي حضرتها؟			
2/1/3 3/1/3	5 5	هل التحقت ببرامج للدراسات العليا؟ هل أعددت بحوثاً إجرائية؟			
4/1/3	5	هل طبقت المنهج العلمي أثناء إعدادك لهذه البحوث			
5/1/3	10	هل وظفت نتائج البحوث الإجرائية التي قمت بها في تطوير العملية التعليمة؟			
6/1/3	5	هل حددت بوضوح نوع العملية التي قمت بها؟			
7/1/3	5	هل حددت مجالات الاستفادة من الرحلات في عملك؟			
	50	المجموع			

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
3- التنمية المهنية	2/3 النشاطات المدرسية والمجتمعية	50

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/2/3	5	هل حددت الأنشطة التي شاركت فيها على مستوى المدرسة؟			
2/2/3	5	هل تم حصر الجوائز التي حصلت عليها على مستوى المدرسة؟			
3/2/3	5	هل حددت الأنشطة التي شاركت فيها على مستوى المنطقة التعليمية؟			
4/2/3	10	هل حددت الجوائز التي حصلت عليها على مستوى المنطقة التعلمية؟			
5/2/3	5	هل حددت الأنشطة التي شاركت فيها على مستوى الوزارة والمجتمع؟			
6/2/3	10	هل حددت الجوائز التي حصلت عليها على مستوى الوزارة والمجتمع بشكل عام؟			
7/2/3	10	هل حددت أثر النشاطات المدرسية والمجتمعية على عملك ؟			
	50	المجموع			

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
3- التنمية المهنية	3/3 المؤتمرات والندوات	50

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/3/3	15	هل تم حصر المؤتمرات والندوات التي حضرتها؟			
2/3/3	10	هل قدمت أوراق عمل في تلك الندوات والمؤتمرات؟			
3/3/3	10	هل ساهمت في الإعداد والتنظيم لهذه الندوات والمؤتمرات؟			
4/3/3	15	هل وظفت نتائج مشاركتك في المؤتمرات والندوات في عملك؟			
	50	المجموع			

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
3- التنمية المهنية	2/3 العضوية والمشاركة بالهيئات المهنية	50

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/4/3	15	هل لديك عضو في هيئات ومنظمات مهنية محلية؟			
2/4/3	15	هل لديك عضو في هيئات ومنظمات إقليمية أو عالمية؟			
3/4/3	15	هل حددت طبيعة الدور الذي تقوم به خلال تلك المنظمات أو الهيئات؟			
4/4/3	15	هل حددت مدى الاستفادة من عضويتك لتلك المنظمات أو الهيئات؟			
	40	المجموع			

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
3- التنمية المهنية	5/3 التقييم الذاتي	60

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/5/3	15	هل أعددت خطة لتقييم أدائك التعليمي وأوضحت فيها جميع العناصر الهامة؟			
2/5/3	15	هل أوضحت الآليات المناسبة التي استخدمتها لتقييم أدائك التعليمي؟			
3/5/3	15	هل حددت نتائج التقييم الذاتي لأدائك التعليمي؟			
4/5/3	15	هل انعكست نتائج التقييم الذاتي على تطور مستوى أدائك؟			
	60	المجموع			

رأى لجنة التقييم :

رأى لجنة التقييم :

....

....

....

....

....

....

....

تحدد لجنة التقييم عدد النقاط المستحقة في المرحلة الثانية بعد الزيارة الميدانية والمقابلة الشخصية.

4- الالتزام المهني والأخلاقي

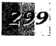
يُعنى معيار الالتزام المهني والأخلاقي التعرف على المواقف المهنية التي تبرز دور المعلم في الالتزام المهني، يعني التعرف على البرامج التي يطبقها المعلم لعلاج القضايا والمشكلات السلوكية لدى المتعلمين وفق فهم ووعي وتخطيط متكامل.

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
4- الالتزام المهني والأخلاقي	1/4 المواقف المهنية	100

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/1/4	5	هل حددت موقفا يوضح دورك في الالتزام المهني والأخلاقي؟			
2/1/4	6	هل كان لدورك هذا أثر عميق نحو المتعلمين؟			
3/1/4	5	هل حددت موقفا يوضح دورك في الالتزام المهني والأخلاقي نحو المعلم الزميل؟			
4/1/4	6	هل كان لدورك هذا أثر عميق نحو المعلم الزميل؟			
5/1/4	5	هل حددت موقفا يوضح دورك في الالتزام المهني والأخلاقي نحو إدارة المدرسة؟			
6/1/4	6	هل كان لدورك هذا أثر عميق نحو إدارة المدرسة؟			
7/1/4	5	هل حددت موقفا يوضح دورك في الالتزام المهني والأخلاقي نحو الموجه الفني؟			
8/1/4	6	هل كان لدورك هذا أثر عميق نحو الموجه الفني؟			
9/1/4	5	هل حددت موقفا يوضح دورك في الالتزام المهني والأخلاقي نحو ولي الأمر؟			
10/14	6	هل كان لدورك هذا أثر عميق نحو ولي الأمر/ الأسرة؟			
	50	المجموع			

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
4- الالتزام المهني والأخلاقي	2/4 معالجة القضايا السلوكية عند المتعلمين	100

م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/2/4	10	هل حددت بوضوح القضية السلوكية الأولى؟			
2/2/4	10	هل حددت الآثار السلبية لهذه القضية السلوكية؟			
3/2/4	15	هل أوضحت الإجراءات التي قمت بها لمعالجة هذه القضية؟			
4/2/4	15	هل كان لهذه المعالجة أثر واضح على سلوك المتعلمين؟			
5/2/4	10	هل حددت بوضوح القضية السلوكية الثانية؟			
6/2/4	10	هل حددت الآثار السلبية لهذه القضية السلوكية؟			
7/2/4	15	هل أوضحت الإجراءات التي قمت بها لمعالجة هذه القضية؟			
8/2/4	15	هل كان لهذه المعالجة أثر واضح على سلوك المتعلمين؟			
	100	المجموع			



المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	النقاط المخصصة
4- الالتزام المهني والأخلاقي	2/3 رسائل التزكية	100

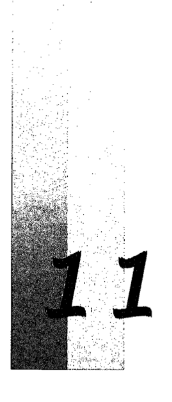
م	النقاط المخصصة	السؤال	نعم	لا	النقاط المستحقة
1/3/4	15	هل أرفقت رسالة تزكية من المعلم الزميل؟			
2/3/4	15	هل أرفقت رسالة تزكية من مدير المدرسة؟			
3/3/4	15	هل أرفقت رسالة تزكية من الموجه المشرف ؟			
	45	المجموع			

قدم ثلاث رسائل تزكية (وفق النماذج المرفقة) توضح مدى التزامك بأخلاقيات المهنة وذلك من:

- مدير المدرسة.
- الموجه.
- معلم زميل.

خاتمة:

من نافلة القول؛ أن نذكر أن عملية التطوير والتحديث في عصر يعتمد على فلسفة ديمومة التجديد بسرعة فائقة الخيال، يدفع ذلك إلى السعي الحثيث نحو الدخول بل وتحقيق مستوى متقدم من الجودة المرجوة وذلك بالاحتكام إلى آليات التجديد وحسن استخدامها وتحسين جودتها بما يتلاءم وطبيعة البيئة التي سيتم التطبيق فيها، فضلا عن عدم استخدام هذه الآليات الحديثة كيف نلوح به بل هي أدوات ومرايا تعكس أداء كل فرد في العملية التعليمية، فيجب أن ينظر إليها الفرد على أنها الركيزة اليت يتوجب أن يعتمد عليها في ترقية أدائه وتحسينه بل والإبداع فيه بحيث تحدث التنمية الإنسانية المنشودة في عالم شديدة التنافسية سريع التغيير.



الفصل الحادي عشر

المعلم.. والبحث التربوي

الأهداف الإجرائية:

بعد دراسة هذا الفصل يجب أن يكون الدارس قادراً على أن:

- *مفهوم البحث التربوي.*
- *أهمية البحث التربوي.*
- *أهمية ممارسة المعلم للبحث التربوي.*
- *معوقات البحث التربوي.*
- *كيفية كتابة خطة البحث.*
- *التعرف على أهم النصائح الموجهة للباحث التربوي.*
- *مجالات البحث التربوي.*

مقدمة:

يمثل تطوير التعليم في وقتنا الحاضر مطلباً ملحاً وضرورة قصوى لأي مجتمع، لما يمثله التعليم من ثقل حيوي ووسيلة فعالة يعتمد عليها المجتمع في نموه واستقراره . وللبحث العلمي بصفة عامة والتربوي منه بصفة خاصة دور لا ينكر في عملية التطوير، ذلك أن تحقيق التقدم والرخاء في أي مجتمع مرهون باستخدام الموارد البشرية والمادية المتاحة أفضل استخدام، وعدم ترك أي طاقة معطلة .

وتزيد أهمية البحث التربوي في التعليم لكون النظام التعليمي إلى درجة كبيرة هو المصدر للطريقة العلمية الحديثة، ومع ذلك لا يستفيد من البحوث التربوية في معالجة أموره الخاصة إلا في أضيق الحدود، وإن كان من المقبول الاستفادة من الدراسات العلمية الأجنبية ونتائجها في مجال العلوم التجريبية، إلا أنه من غير المقبول تطبيق نتائج الدراسات في المجال الإنساني على مشكلاتنا التربوية وإن اتفقت مع المشكلات المدروسة في ظاهرها إلا أنها مختلفة في أسبابها باختلاف المجتمع الذي ظهرت فيه .

لذلك، لابد وأن يأخذ البحث التربوي دوره الطبيعي في المنظومة التربوية، وأن يقوم المعلم بالدور الرئيس في أن يكون البحث التربوي اللغة السائدة في حل جميع مشكلات عملية التعليم والتعلم . وهنا لابد من التأكيد على أن دراسة واستيعاب أسس البحث التربوي واتقان

التعامل معه تعتبر على جانب كبير من الأهمية، ليس على مستوى المعلمين فقط، بل وعلى مستوى الطلاب في الجامعات وأيضاً في المدارس. لذلك لابد من توجيه الاهتمام بالبحث التربوي، واعتباره من ضمن مهام المعلم الاساسية في عمله ونشاطه العلمي .

مفهوم البحث التربوي:

الواقع أنه ليس هناك تعريف عام موحد للبحث التربوي، ذلك لأن البحث نشاط واسع متنوع ويأخذ أشكالاً مختلفة وأساليب متنوعة. ورغم ذلك يمكن الإشارة إلى كون عبارة البحث التربوي تُستخدم لتشير إلى النشاط الذي يُوجه نحو تنمية علم السلوك في المواقف التعليمية. والهدف النهائي لهذا البحث هو توفير المعرفة التي تسمح للمربين باستخدام أكثر الطرق والأساليب فاعلية في تحقيق الأهداف التربوية.

أهمية البحث التربوي:

يتميز البحث التربوي بكونه محاولة لاستكشاف قابلية الابداع أو العبقرية الابداعية لدى كل انسان، وذلك في سياق نهج تجريبي يعبر عن القدرة على ابتكار افكار جديدة، أو على اقتراح حلول جديدة للمشكلات، وعلى اتخاذ مواقف جديدة من الطبيعة، أو الحياة، أو المجتمع. لقد أدى البحث التربوي إلى تطوير المفاهيم التربوية وتعميق فهم الكثير من الأمور التربوية، كما استطاع تطوير طرق فعالة وبخاصة في البحوث التي تتعلق بدراسة الذكاء والتحصيل الدراسي.

وهكذا يساعد البحث التربوي على التوصل إلى افضل السبل التي تمكن من تطوير الجانبين النوعي والكمي للمخرجات التعليمية. كما يساعد على تنشيط المؤسسات التربوية وتجديد أوصال الحياة فيها وفي برامجها ومعلميها وأنشطتها وطرائقها ومناهجها. إن الاعتراف بأهمية البحث التربوي يعني الاعتراف بأهمية التجديد التربوي بصفة عامة، وهو ما ينبغي أن يكون منطلقاً رئيساً للسياسات التربوية في بلادنا، وركناً هاماً من أركانها .

أهمية ممارسة المعلم للبحث التربوي:

يحتاج العاملون في كل مجال من مجالات الحياة إلي الإلمام بمهارة البحث حتى تتطور أعمالهم بشكل أفضل، وحتى يحققوا الأهداف المناطة بهم بأقل جهد ووقت. والمعلم بحكم المواقف التي يواجهها والمتصفة بالتغير، حيث تختلف في كل مرة عن سابقتها، وعن كل مرة سوف تليها، ولأنه يعمل للإنسان ومعه، فهو يواجه ميول متعددة، ورغبات مختلفة وقدرات

متباينة، وفروق تتسع وتضيق من فرد إلى آخر، لذلك فهو يحتاج إلى عدة أساليب، وإلى خبرات جيدة تمكنه من التعامل مع كل موقف بما يناسبه .

لكل ما سبق فإن المعلم يُعد أكثر حاجة من غيره للإلمام بمهارة البحث، الذي يساعده في أمور كثيرة، ومنها فهم الأهداف التربوية، ووضع الخطط السليمة القائمة على أسس علمية لتناسب الموقف التعليمي الذي وضعت من أجله، والمساعدة في حل المشكلات التربوية التي تواجهه وتطوير عمله بما يتناسب مع متغيرات العصر وتقنياته.

ولكي يكون الوضع أكثر دقة، فإن ما يلزم على المعلم الإلمام به هو البحث التربوي تحديداً، والذي يقدم الأساليب العلمية في معالجة المشكلات التربوية، واتخاذ القرارات المناسبة على ضوئها، كما أنه يقدم المعرفة الجديدة التي يتطلبها الميدان التربوي المتصف بالتغير، ومن خلال هذه المعرفة يقدم الحلول والإجابات والبدائل التي تساعد في فهم الأبعاد المختلفة للعملية التربوية وما يكتنفها من مشكلات، كما يساعد في تحديد فعّالية الطرق والأساليب المستخدمة، وبناء نظرتنا إلى العملية التربوية على أساس موضوعي سليم يوجه العمل التربوي على أساس من التعقل والتبصر.

لذلك فالبحث التربوي يُعد أحد الأدوات المهمة والركائز الأساسية المعينة للمعلم في أداء أدواره المتعددة التي يشكل التطوير جانباً هاماً فيها .

وعلى جانب آخر، وبعيداً عن طبيعة مهام المعلم داخل قاعة الدرس، ترجع أهمية ممارسة المعلم للبحث التربوي إلى مساعدته على تنمية قدراته على فهم أنواع البحوث والإلمام بالمفاهيم والأسس والأساليب التي يقوم عليها البحث العلمي. ومثل هذه الدراسة لا غنى عنها لأي معلم، فهي تساعده على الاختيار السليم لمشكلة معينة لبحثه، وتحديدها وصياغة فروضها، واختيار أنسب الأساليب لدراستها والتوصل إلى نتائج يوثق من صحتها .

وكذلك فإن دراسة مناهج البحث تُزود المعلم بالخبرات التي تُمكنه من القراءة التحليلية الناقدة للبحوث وملخصاتها، وتقييم نتائجها، والحكم على ما إذا كانت الأساليب المستخدمة في هذه البحوث تدفع إلى الثقة بنتائجها، ومدى الاستفادة منها في مجالات التطبيق والعمل .

معوقات البحث التربوي:

رغم التسليم بالحاجة الماسة لإجراء البحوث التربوية إلا أن هناك عدد من المعوقات التي تحد من إجراء البحوث والاستفادة من نتائجها ومنها:

1- قلة المخصصات المالية للبحوث على مستوى الوطن العربي، حيث أن نسبة الإنفاق على البحوث العلمية لا تتجاوز 16.10% من دخول الدول العربية، وهو ما يساوي 3.925مليون دولار، وفيما لو كان الإنفاق يمثل 1% كنسبة مقبولة من دخولها فإن ذلك يساوي 5.7 مليار دولار إي أن العجز يساوي 4.6 مليار دولار، في الوقت الذي يُنفق فيه على السلاح 60 مليار دولار، وتبعاً لذلك يقل عدد الباحثين العرب البالغ 19100 باحث فيما يصل عدد الباحثين في العالم 4015000 باحث أي بنسبة 47.0%، وأن عدد البحوث التي تجري في العالم العربي لا تساوي عدد ما يجري في جامعة هارفارد الأمريكية، وربما بعض أسباب ذلك مرده إلى فقد الحماس للبحث العلمي بصفة عامة والتربوي منه بصفة خاصة، وعدم إدراك أهميته وقيمته وعوائده الاقتصادية .

2- نقص التدريب على البحث التربوي، فكثير من العاملين في الميدان التربوي تنقصهم الخبرة والمعرفة بمهارات البحث التربوي، وهنا لابد من التأكيد على أن المقررات الدراسية التي تطرحها الجامعات عن البحث التربوي على قلتها لا تساعد الطالب على الإلمام الكافي بأصول البحث وقواعده .

3- عدم وضع نتائج البحوث القائمة على أصول علمية موضع التطبيق، إما جهلاً بطرق التطبيق، أو خوفاً من التجديد الذي تحمله نتائج البحوث .

4- وجود بحوث على أساس مشكوك فيه أو لا يمكن الاطمئنان إليه، مما يعني زعزعة ورفض لنتائج البحوث الأخرى .

5- عدم وجود البيئة المناسبة لإجراء البحوث سواء من حيث الإمكانات أو التقبل أو الوعي بأهميتها، فلو كان أحمد زويل ما زال مقيماً بالوطن العربي، لما حقق إنجازه العلمي الذي نال عليه جائزة نوبل العالمية .

كيفية كتابة خطة البحث:

كتابة خطة البحث خاصة في المجال التربوي، ترتبط بمجموعة من الخطوات والاجراءات التي يجب على الباحث أن يتبعها أثناء صياغته لها، وفيما يلي أهم هذه الخطوات، وترتيبها داخل خطة البحث .

أولاً: اختيار مشكلة البحث:

من أصعب الأمور على الباحثين، وبخاصة المبتدئين منهم، العثور على مشكلة قابلة للبحث.

فالكثير منهم قد يتعثر المرة تلو الأخرى في الاهتداء إلى مشكلة تصلح أن تكون موضوعاً لدراسة علمية. ويخطىء البعض عندما يتصورون بأن مرحلة اختيار المشكلة من الواجب أن لا تأخذ إلا وقتاً قصيراً نسبياً، وأن الجزء الأكبر من وقت الدراسة يجب أن يخصص لعمليات جمع البيانات وتحليلها. والكثير من نقاط الضعف في الأبحاث التربوية الحالية مرده إلى وجهة النظر الخاطئة هذه .

وفي ضوء ذلك، لابد من التأكيد أنه ما لم يتوفر للبحث مشكلة واضحة محددة مُلحة، فإن كل عمل يقوم به الباحث سوف يكون مشكوكاً في قيمته، وكيف يمكن أن نتصور قيام بناء جيد على أساس غير سليم ؟؟ لذلك كان التأكيد على أن مرحلة اختيار الباحث لمشكلة تربوية تصلح للبحث والدراسة من أهم مراحل البحث التربوي .

لذلك سوف نحاول التعرف فيما يلي على بعض أهم المصادر التي تنمي لدى الباحث حساسية بالمشكلات التربوية، والتي عن طريقها يمكن أن يتوصل إلى مشكلة مناسبة للبحث:

مجال التخصص:

تخصص الباحث في مجال معين يوفر له خبرة بمشكلات هذا المجال سواء تلك التي تم بحثها ودراستها، أو المشكلات التي لم تُدرس بعد، وكلما اتصفت هذه الخبرة بالعمق والشمول كلما ساعدته في فهم أبعاد هذه المشكلات. فالمعلم المتخصص في تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية - على سبيل المثال - هو الأكثر دراية بالمشكلات المُلحّة التي تواجه تدريس الرياضيات في هذه المرحلة .

برامج الدراسات العليا:

وتتمثل في البرامج التي توفرها الجامعات لطلاب البحوث، وقد تستغرق فترة دراسة هذه البرامج عام دراسي أو أكثر. وتشتمل هذه البرامج على دراسات نظرية وأخرى تطبيقية (منها: مقررات مناهج البحث، والإحصاء وحلقات البحث، وعلوم الحاسب الآلي ..) تزود الطالب بخلفية علمية لا تمكنه فقط من اختيار مشكلة البحث بل تفيده في جميع مراحل إعداد البحث فيما بعد .

ويتخلل هذه البرامج عرض خطط البحث التي يقترحها الباحثون ومناقشتها وتقويمها من جانب الأساتذة وزملائهم المشاركين في السيمنار (حلقة المناقشة)، وكل هذه النشاطات تساهم في زيادة حساسية الطالب لمشكلات المجال الذي يهم بالبحث فيه .

الخبـرة العمليـة:

الخبرة العملية كالعمل في ميدان التدريس لفترة كافية تلعب دوراً هاماً في الإحساس ببعض المشكلات المُلحّة في واقع الميدان والحاجة إلى دراسات للتوصل إلى حلول علمية لها. فكل مدرس يواجه مشكلات يومية داخل حجرة الدراسة وخارجها ترتبط بما يُدرِّسه من مقررات وأساليب تدريسها وتقويمها، وكيفية الاستفادة من مستحدثات التكنولوجيا في رفع كفاية التدريس. كما أن المشكلة التي يختارها الباحث بنفسه في ضوء خبرته العملية كثيراً ما يكون لها أهمية عند الباحث، الأمر الذي يجعله مثابراً خلال بحثه في محاولة الوصول إلى حلول واقعية لها .

الدراسة المسحية للبحوث السابقة والجارية:

تساهم دراسة البحوث السابقة والجارية في الميدان في معرفة المشكلات التي بُحثت، والدراسة التحليلية لهذه البحوث أو ملخصاتها يمكن أن تكشف للطالب عن نواحي النقص في الدراسات السابقة والتي ما زالت تحتاج إلى إجراء بحوث حولها. كما أن كثيراً من هذه البحوث تشتمل في نهاياتها على توصيات ومقترحات بإجراء بحوث معينة ترتبط بمشكلة البحث، وهذا لا يساعد الطالب فقط في اختيار مشكلة لبحثه، بل وتمنع من تكرار دراسة المشكلات التي سبق دراستها .

والجدير بالذكر أن هناك عدة اعتبارات لا بد أن يراعيها الباحث المبتدئ قبل اختياره لمشكلة بحثه، وترتبط هذه الاعتبارات بالجوانب التالية:

1- حداثة المشكلة:

يجب أن تكون المشكلة جديدة ومبتكرة ولم يسبق دراستها من جانب باحثين آخرين، لكن هذا لا يعني أن جميع المشكلات التي سبق دراستها لم تعد جديرة بالبحث مرة أخرى. ففي ضوء التطورات المعرفية والثقافية تأخذ المشكلات التربوية أبعاداً مختلفة، ويُعتبر تكرار بعض البحوث السابقة باستخدام تصميمات وأساليب وأدوات جديدة للبحث من الأعمال ذات القيمة العلمية .

2- أهمية المشكلة وقيمتها العملية:

يساعد في تحديد أهمية المشكلة وقيمتها بحث عدد من التساؤلات هي:

- هل يُحتمل أن تضيف نتائج بحث المشكلة شيئاً جديداً إلى المعرفة العلمية الحاضر؟ أو لها تأثير مباشر في الممارسات التربوية الحالية في ميدان التربية والتعليم ؟

- هل يحتاج المجال إلى دراسات من هذا النوع ؟
- هل توجد نواحي نقص معينة في المعرفة الحالية - في مجال البحث - ويلزم إجراء بحوث لاستكمال هذا النقص؟

ويحتاج الميدان التربوي إلى بحوث ذات قيمة عملية أو تطبيقية مباشرة. وهذا يتطلب أن يدرس الباحث المشكلات الموجودة فعلاً في الواقع التعليمي .

3- اهتمام الباحث بالمشكلة:

إن دراسة الباحث لمشكلة تحظى باهتمامه الشخصي تجعله أكثر مثابرة وصبراً واستمتاعاً بالبحث حتى إتمامه، وذلك لأن دافعيته وميله الذاتي للعمل يكون أكبر، وتزداد احتمالات تحقيق النجاح في البحث .

4- كفاية خبرات الباحث وقدراته على بحث المشكلة:

ينبغي أن يتوفر لدى الطالب المهارات والقدرات اللازمة لدراسة المشكلة وإتمام البحث. ففي كثير من الحالات قد يختار الباحث مشكلة معينة لبحثها وبعد أن يقطع في بحثه جزءاً كبيراً يكتشف أن خبرته وقدراته البحثية لا تمكنه من دراسة المشكلة على الوجه الأمثل، أو أنه غير قادر على إنجاز الجوانب الإحصائية الخاصة بنتائج البحث وتفسيرها .

5- توفر البيانات ومصدرها:

ينبغي أن يحدد الباحث عند اختياره لمشكلة البحث مدى إمكانية الحصول على البيانات اللازمة لدراسة المشكلة، فقد يكون الحصول على البيانات صعباً بسبب بعد مصادرها، أو لاعتبارات سياسية أو اجتماعية.

6- الإشراف والوقت والتكلفة:

على الطالب أن يختار مشكلة بحثية يمكن أن يجد الأستاذ المتخصص في مجال هذه المشكلة. كما أن عليه ألا يختار مشكلة واسعة يحتاج إلى وقت طويل جداً لدراستها . وعليه أيضاً في اختياره لمشكلة بحثه تحديد التكاليف التي يحتاج إليها تنفيذ البحث وإلى أي مدى يمكن أن يوفرها في حدود إمكاناته المالية المتاحة ؟

ثانياً: تحديد عنوان البحث:

لكل بحث عنوان معين يُعبِّر في دقة ووضوح وإيجاز عن طبيعة الدراسة المطلوبة، وترجع اهمية التحديد الدقيق لعنوان البحث أنه أول عبارة يتم قراءتها في البحث. والعديد من

الباحثين يحددون أولويات قراءتهم البحثية بناءاً على عناوين البحوث دون الدخول في تفاصيلها مباشرة .

وهناك عدة اعتبارات يجب أن يراعيها الباحث عند صياغة عنوان البحث منها:

- هل يحدد العنوان ميدان المشكلة تحديداً دقيقاً؟
- هل العنوان واضح وموجز ووصفي بدرجة كافية تسمح بتصنيف المضمون العلمي للدراسة في الفئة المناسبة؟
- هل تم تجنب الكلمات التي لا لزوم لها ومن شأنها إحداث خلط في فهم مضمون البحث.

ثالثاً: مقدمة عامة عن موضوع البحث:

يشير الطالب في هذه المقدمة إلى الكتابات والبحوث السابقة موضحاً الصلة بينها وبين المشكلة التي يدرسها بحثه. ويمكن أن يوضح في هذه المقدمة بعض الثغرات والمشكلات المُلحة القائمة في مجال بحثه بخاصة، والتي تحتاج إلى حلول مُستمدة من بحوث علمية .

رابعاً: أهمية البحث والحاجة إليه:

يصل الباحث من خلال المقدمة إلى الأهمية العلمية والتطبيقية لقيامه بالدراسة، ويعطي من الأدلة والأسباب ما يؤكد هذه الأهمية ويبرزها ويدعو إلى إجراء بحثه .

خامساً: حدود البحث:

ينبغي أن يوضح الباحث حدود بحثه، وذلك فيما يتصل بجوانب المشكلة ومجالها، والعينة أو الأفراد أو المؤسسات التي سيشملها البحث. ويساعد وضع الباحث لحدود بحثه في تركيزه على تحقيق أهداف البحث، وتجنب التعميم الزائد، أو تعميم النتائج إلى أبعد من حدود البحث المكانية والزمانية والمجتمعية. ويُفضل أن يوضح الباحث تبريرات هذه الحدود.

سادساً: صياغة فروض البحث:

الفرض هو تفسير أو حل مُحتمل للمشكلة التي يدرسها الباحث، ولكن صحته تحتاج إلى تحقق وإثبات، ولذلك يستخدم الباحث الوسائل المناسبة لجمع الحقائق والبيانات التي تُثبت صحة أو خطأ الفرض. ومن المهم هنا الإشارة إلى خصائص الفرض الجيد، والتي يمكن تلخيص أهمها فيما يلي:

1- أن يكون الفرض متسقاً مع الحقائق المعروفة سواء كانت بحوثاً أو نظريات علمية .



2- أن يُصاغ الفرض بطريقة تُمكّن من اختباره وإثبات صحته أو دحضه .

3- أن يُصاغ الفرض في ألفاظ سهلة محددة بدقة .

4- ينبغي أن يحدد الفرض علاقة بين متغيرات محددة.

سابعاً: تحديد مصطلحات البحث ومسلماته:

ينبغي أن يضع الباحث تعريفاً إجرائياً لكل مصطلح من المصطلحات الأساسية لبحثه لكي لا يحدث لبس في فهم ما يعنيه الباحث. كما ينبغي على الباحث أن يحدد الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها البحث، وهناك فرق بين الفرض والافتراض، فبينما الفرض لا يُقبل كأداة لتفسير ظاهرة معينة أو حل لمشكلة معينة إلا بعد إثباته والتحقق من صحته، فإن الافتراض يُقبل دون الحاجة إلى إقامة الدليل على صحته .

ثامناً: خطوات وإجراءات البحث:

يحدد الطالب في هذا الجزء من الخطة خطوات وإجراءات تنفيذ بحثه، ويعتبر هذا الجزء من أهم نقاط البحث. ومن أهم ما يجب تحديده في إجراءات البحث ما يلي:

- عينة البحث وأساليب اختيارها (عشوائي مثلاً أو غير عشوائي) .
- طرق وأساليب ضبط المتغيرات التي يُحتمل أن تؤثر في نتائج البحث .
- تحديد أدوات البحث، وأساليب ضبطها إحصائياً .
- الأساليب الإحصائية التي سيتبعها في رصد وتفسير نتائج البحث .

تاسعاً: النتائج النهائية للبحث:

يتناول هذا الجزء نتائج المعالجات الإحصائية بأسلوب ملخص، وهناك خمسة أجزاء فرعية للنتائج تتضمن الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي على النحو التالي:

1- الاساليب الاحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

2- نتائج الاحصاء الوصفي.

3- المسلمات الضرورية لاستخدام الاحصاء الاستدلالي.

4- نتائج الاحصاء الاستدلالي.

5- ما يؤيد أو يعارض هذه النتائج من البحوث السابقة.



عاشراً: ملخص البحث:

في هذا الجزء من البحث يتم تلخيص شامل لمضمون البحث، بداية من المشكلة ووصولاً إلى النتائج، ويراعى في كتابة هذا الملخص أن يكون وافياً وشاملاً بحيث يمكن التعرف على ماهية البحث كاملاً من خلال قراءته. والجدير بالذكر هنا كتابة نسخة من الملخص باللغة الإنجليزية، وذلك بغرض النشر في مجلات أو دوريات أجنبية إذا رغب الباحث في ذلك.

ويأتي في نهاية البحث وضع التوصيات والمقترحات التي يتم استخلاصها من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث، ولابد أن يراعي الباحث الدقة الشديدة والمنطقية في عرض تلك التوصيات والمقترحات وذلك لأن هناك العديد من الباحثين يعتمدون على تلك الجزئية في بناء أفكار خاصة ببناء بحوث جديدة.

أهم النصائح الموجهة للباحث التربوي:

1- كن شاملاً في تفكيرك، لا تحاول تجاهل الأفكار بسرعة. قم ببناء أفكارك وأنظر في عدد مشاريع البحث المختلفة التي يمكن أن تحددها. وأعط نفسك امتياز أن تكون متسعاً وشاملاً في تفكيرك في هذه المرحلة لأنك لن تستطيع القيام بذلك لاحقاً. حاول أن تكون خلاّقاً.

2- قم بتسجيل أفكارك كتابةً. هذا سيمكنك من العودة إلى تلك الأفكار لاحقاً. كما أنه يمكن من تعديل و تغيير فكرة ما. إذا لم تقم بكتابة أفكارك ستكون تلك الأفكار في حالة من التغير المستمر، وربما ينتابك الإحساس بأنك لا تتحرك في أي اتجاه. إنه لإحساس عظيم أن تجلس و تعيد النظر في الأفكار العديدة التي ظللت تفكر فيها إذا كانت تلك الأفكار مسجلة كتابة.

3- في هذه المرحلة حاول ألا تتأثر أكثر من اللازم بما تشعر به من توقعات الآخرين عنك (زملاء الدراسة، زملاء العمل، القسم الذي تدرس فيه وما إلى ذلك) ستتوفر لك فرصة اختيار موضوع يكون حقيقةً مثيراً لاهتماماتك إذا كان موضوعك أنت وحدك. ستكون هذه واحدة من الفرص القليلة في حياتك المهنية لتركز على موضوع بحث يكون من اختيارك أنت وحدك.

4- كن واقعياً حول الوقت الذي ستمنحه لمشروع بحثك. فإذا كان مشروع بحثك الذي تفكر فيه يحتاج إلى عشر سنوات تقبّل ذلك منذ البداية ثم تأكد من أن لديك عشر سنوات لتعطيها لذلك البحث أم لا. إذا كان موضوع البحث الذي ترغب في إعداده يحتاج إلى زمن أكثر من الذي تنوي إعطاءه إياه، فستكون أمامك مشكلة.

5- سيكون من المفيد جداً في هذه المرحلة المبكرة إجراء بحث تمهيدي صغير لاختبار بعض أفكارك لمساعدتك على الحصول على المزيد من الثقة فيما تود القيام به. يمكن أن لا تكون الدراسة معقدة وتتمثل فقط في إجراء عدد محدود من المقابلات غير الرسمية وبدون نية تسجيل ما يقال. أهمية هذه الدراسة تكمن في أنها توفر لك فرصة الاقتراب من بحثك لتختبر ما إذا كنت قادراً ومهتماً حقيقة بموضوع البحث. يمكنك القيام بذلك بدون أن تكون قد ألزمت نفسك بعمل شيء لا تود عمله. حاول ذلك أولاً.

6- اقرأ بعض خطط البحوث التي كتبت بواسطة آخرين. أحد عوامل الخطأ أنه ليس لدينا تصور عما يجب أن تكون عليه خطة البحث. كيف نظمت الخطط الأخرى ؟؟، ما هي العناوين المستخدمة ؟؟، هل تبدو الخطط الأخرى واضحة بما يكفى ؟؟، هل توضح أن الكاتب على معرفة بالموضوع ؟؟ هل بإمكاني اتخاذ إحداها كنموذج لخطة بحثي ؟؟

7. تأكد أن خطتك تحتوي على مراجعة شاملة للأدبيات الخاصة بموضوع بحثك. قد تبدو هذه الفكرة بدون معنى. بعض الطلاب قد يرى أن هذه مجرد خطة وسيقوم بإعداد مراجعة شاملة للأدبيات للأطروحة ولا يود إضاعة الوقت الآن. لكن هذا هو الوقت المناسب لإجراء مراجعة الأدبيات.

8- مع توفر آلات التصوير و انتشارها فإنه بإمكانك تجنب الكثير من العناء الذي واجه الباحثين السابقين في إعداد مراجعة الأدبيات. عندما تقرأ شيئاً مهماً لدراستك، قم بتصوير المادة أو الفقرة ذات الصلة بموضوع بحثك. احفظ ما صورته منظما في فئات وأقسام. من المهم جدا تصوير مراجع الاستشهادات التي قمت بها، لأن ذلك سيمكنك من مراجعة المواد التي تتضمنها قائمة المراجع بسهولة ويسر. وعندما تقرر الجلوس لكتابة مراجعة الأدبيات قم بإخراج ما صورته، ضعه في تسلسل منطقي وترتيب متعاقب ثم أبدأ الكتابة.

9- ضمِّن خطتك عنواناً لبحثك. خطة البحث الجيدة تحمل عنوان بحث جيد وهو الشيء الأول الذي سيساعد القارئ ليبدأ فهم طبيعة عملك. استخدمه بحكمة. اعمل على عنوانك في بداية العملية وقم بتنقيحه متى ما كان ذلك ضرورياً.

10- من المهم أن تكون خطة بحثك منظمة حول مجموعة من الأسئلة التي ستقود بحثك. عندما تختار الأسئلة الإرشادية حاول كتابتها بطريقة توضح الصلة بين بحثك و البحوث الأخرى التي سبقته. أسئلة بحثك يجب أن تعكس بوضوح العلاقة بين بحثك ومحور دراستك.

11- قم بمعاينة اثنتين أو ثلاث أطروحات نظمت وعرضت بصورة جيدة. تفحص استخدامها للعناوين، الأسلوب العام، الطباعة والتنظيم. استخدمها كنموذج لإعداد أطروحتك. بهذه الطريقة ستكون لديك فكرة منذ بداية عملية الكتابة عن كيفية كون أطروحتك عندما تفرغ منها وهو ما يعتبر مساعداً جداً.

12- قانون بسيط، إذا كنت تعرض بعض المعلومات في صورة جداول أو رسوم بيانية تأكد من أنك قدمت للجدول أو الرسم البياني في نص الأطروحة. وبعد وضع الجدول أو الرسم البياني ضمن الأطروحة تأكد من أنك قد ناقشته وقمت بالتعليق على محتوياته. إذا لم يكن لديك ما تقوله عن الجدول أو الرسم البياني فربما يثير ذلك سؤالاً، لماذا وضعته ضمن الأطروحة إذن ؟؟

13- ابحث عن الفرص لتناقش بحثك مع أصدقائك وزملائك. أصغ باهتمام لأسئلتهم. انظر إذا كان في إمكانك تقديم بحثك في صورة واضحة و متماسكة. هل هناك جوانب من بحثك مشوشة بشكل خاص وتحتاج إلى المزيد من الإيضاح ؟؟ هل هناك أشياء نسيت أن تقولها ؟؟ هل يمكنك تغيير ترتيب عرض المعلومات لتبدو أسهل فهما ؟؟

مجالات البحث التربوي:

تتسع مجالات البحث التربوي لتشمل الأهداف التربوية، والمقررات الدراسية، وطرق وأساليب التدريس، والكتب المدرسية ووسائل وتكنولوجيا التعليم، والإدارة التربوية، والإشراف التربوي، وأساليب الامتحانات والتقويم.

كما يهتم البحث التربوي بمسائل تربية المعلمين وتدريبهم ورفع كفايتهم المهنية، ومسائل تمويل التعليم وتكلفته والأولويات التعليمية. كما تشمل مجالات البحث التربوي أيضاً دراسة المتعلمين وخصائص نموهم وحاجاتهم والفروق الفردية بينهم، ودراسة طبيعة عملية التعلم وكيفية توفير ظروف أفضل لإحداث تعلم أكثر فعالية وأبقى أثراً.

وفي ضوء هذه المجالات البحثية، يمكن تقديم بعضاً من الموضوعات البحثية التي تندرج تحت المجالات التربوية السابق الإشارة إليها. وفيما يلي أهم هذه الموضوعات:

أولاً: موضوعات بحثية في مجال علم النفس:

- أثر استخدام استراتيجية التفاعل الاجتماعي التعاوني على تنمية مهارات التفكير الناقد وتنظيم الذات في الرياضيات.

- أثر استخدام استراتيجية التنظيم الذاتي (النمذجة) على الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الحاسب في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
- فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على التحصيل الدراسي وخفض العدوان لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.
- أثر التدريب على المكونات المعرفية للقدرة الأستدلاليه وما وراء المعرفة في تعديل الأسلوب المعرفي لتلاميذ المرحلة الاعدادية .
- دراسة فارقه: بين مرتفعي التفكير البنائي ومنخفضي التفكير البنائي في الكفاءة الأكاديمية والذكاء العام لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية الخيال العلمي باستخدام الرسوم المتحركة في تنمية عمليتي الانتباه وتذكر المفاهيم العلمية .
- برنامج مقترح لتحسين تواصل الأمهات مع أطفالهن وأثره في النضج الاجتماعي للطفل الأصم .
- اثر برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التعلم لذوي صعوبات تعلم اللغة العربية.
- فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي على كل من مستويات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.
- أثر برنامج في تنمية بعض مهارات التفكير الاساسية على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وعادات العقل المنتجة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.
- دراسة الفروق بين كل من المتفوقين والمتأخرين دراسياً في بعض العمليات المعرفية واثر برنامج لتحسينها.
- دور التدريب في تحقيق التكامل بين نصفي المخ الكرويين لعينة من طلاب وطالبات الصف الثاني الاعدادي.

ثانياً: موضوعات بحثية في مجال أصول التربية:

- السياسة التعليمية في مصر منذ السبعينيات، دراسة تحليلية في ضوء مفهوم العدالة الاجتماعية.

- نظام التعليم الابتدائي في كل من جمهورية مصر العربية وفرنسا – دراسة مقارنة.
- القيم التربوية المتضمنة في بعض المواقع الإسلامية على شبكة الإنترنت.
- رؤية تربوية للحد من ظاهرة التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية بإدارة منشاة ناصر التعليمية (دراسة وصفية تحليلية).
- تخطيط جودة التعليم الجامعي في مصر في ضوء المتغيرات المحلية والعالمية.
- دراسة مقارنة بين المناخ المدرسى في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة واثره على العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية بمحافظة المنوفية.
- عوامل الإحجام عن الالتحاق بفصول اللغة الفرنسية كلغة ثانية بالتعليم الثانوي العام والتسرب منها رؤية علاجية.
- نظم تقويم اداء الطالب في التعليم الاساسي كمدخل لاصلاح العملية التعليمية دراسة مقارنة بين جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الامريكية.
- دور الحاسب في حل بعض مشكلات الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية.
- دراسة تقويمية لادارة وتنظيم جمعيات رعاية وتعليم الفئات الخاصة في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة.
- المضامين التربوية في المؤتمرات العالمية للمرأة (رؤية مستقبلية).
- استراتيجية مقترحة لتطوير دور الجمعيات العاملة في مجال الطفولة المبكرة.
- التخطيط لجامعة الكترونية بمصر على ضوء الاتجاهات المعاصرة.
- دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية المصرية في عصر العولمة.

ثالثاً: موضوعات بحثية في مجال المناهج وطرق التدريس:

- فاعلية الأداء الإيقاعي للمحفوظات الشعرية في تنمية مهارات القراءة الأدائية والاتجاه نحو اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- تقويم برامج تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية من بعد باستخدام شبكة مؤتمرات الفيديو في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.
- أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجه باستخدام الصور في تدريس القواعد لتنمية مهارة الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة الإنجليزية.

- اثر تدريس التفكير الفلسفي باستخدام الحقيبة التعليمية في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- فاعلية الأنشطة المصاحبة في تنمية مهارة الاستماع في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي.
- استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات حل المسائل اللفظية في الجبر لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية التحصيل والتفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- فعالية وحدة مقترحة في الفلسفة في تنمية بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمصر في ضوء التحديات المعاصرة.
- فعالية استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات في تحصيل التلاميذ بطيىء التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- دور الاستقصاء في تنمية التحصيل بمادة التربية الدينية وبعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي.
- وحدة مقترحة لتنمية بعض مهارات التذوق الادبي في النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالمعاهد الأزهرية.
- فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحليل الدراسى ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس.
- برنامج تدريبي مقترح على المهارات الاشرافية لموجهات رياض الأطفال في ضوء الاحتياجات التدريبية.
- فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي بأحد أنماط التعلم الذاتي في اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني بالتعليم الجامعي.

رابعاً: موضوعات بحثية في مجال تكنولوجيا التعليم:

- تصميم معمل تصوير ضوئى افتراضي وتأثير استخدامه على تنمية مهارات التصوير الضوئي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية.

- المعايير اللازمة لانتاج وتوظيف برامج الوسائط المتعددة الكمبيوترية واثرها على التحصيل بالمدارس الاعدادية.
- برنامج باستخدام الموديلات التعليمية اللازمة للتدريب الميداني (التربية الخاصة) لدى طلاب شعبة الأعلام التربوي.
- تصور مقترح لبرامج التعليم العالي من بعد في ضوء بعض الخبرات والتجارب العالمية.
- اثر استخدام الالعاب التعليمية الكمبيوترية على تنمية مهارات حل المشكلات لدى اطفال مرحلة رياض الأطفال.
- اثر تقويم متزامن ولا متزامن مستند الى بيئة شبكة الإنترنت على تنمية مهارات المعتمدين والمستقلين عن المجال الادراكي لوحدة تعليمية لمقرر منظومة الحاسب لدى طلاب شعبة اعداد معلم الحاسب الالي بكليات التربية النوعية.
- برنامج تدريبي مقترح معد وفق اسلوب النظم لتوظيف مهارات الاتصال التعليمي الالكتروني لدى اخصائي تكنولوجيا التعليم.
- برنامج كمبيوتري لتدريب اخصائي تكنولوجيا التعليم على مهارات توظيف وحدة التحكم من بعد في نظام المؤتمرات المرئية المسموعة *WIRELESS KEYPAD*.
- قاموس الكتروني للاتصال غير اللفظي باستخدام الرسوم المتحركة في تنمية التحصيل الدراسي للاطفال الصم في مادة اللغة العربية.
- برنامج مقترح لتصميم صحيفة مدرسية الكترونية لطلاب الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسي في ضوء تكنولوجيا الاتصال.
- إعداد برنامج تليفزيوني في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وقياس فاعليته في تحقيق أهداف رياض الأطفال.
- أثر استخدام استراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الكمبيوتر والتواصل للمتخلفين عقلياً.
- استراتيجية مقترحة لتطوير مراكز التطوير التكنولوجي بمديريات التربية والتعليم في ضوء مستحدثات تكنولوجيا التعليم.
- برنامج مقترح لمقرر الكتروني في مادة الكمبيوتر لتلاميذ المرحلة الاعدادية في ضوء متطلبات المدرسة الالكترونية.

خامساً: موضوعات بحثية في مجال الارشاد النفسي:

- تنمية بعض أنواع السلوك التوافقي لدى الأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعليم باستخدام أسلوب منتسوري.
- الفروق بين التلاميذ أبناء المتوافقات زواجيا وغير المتوافقات زواجيا في بعض المتغيرات النفسية.
- الخصائص النفسية والإجتماعية الفارقة بين التلاميذ المصابين بالوساوس القهرية والعاديين.
- فاعلية برنامج ارشادى للمساندة النفسية للمصابين (بلوكيميا الدم) في تحسين بعض المتغيرات النفسية لديهم.
- اساءة معاملة الأبناء المراهقين وعلاقتها باضطرابات الشخصية.
- دراسة الذكاء الوجداني لدى عينات متباينة من ذوي الاعاقات البصرية من طلاب المرحلة الاعدادية.
- غياب الأب (بالموت – السفر – الطلاق) وعلاقته بدافعية الانجاز والأمن النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية.
- النسق القيمي لدى طلاب كليات التربية ذوي الاتجاهات المتطرفة وعلاقتة ببعض متغيرات الشخصية.
- علاقة بعض متغيرات الشخصية بمدى الاستفادة من برنامج إرشادي لتخفيف الضغوط لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.
- تقبل الآخر وعلاقته بكل من الذكاء الوجدانى والنسق الأسري لدى طلاب المرحلة الجامعية – دراسة سيكومترية كلينيكية.
- علاج الواقع كأسلوب ارشادي لتخفيض الضغوط الناتجة عن الاعاقة لدى أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- برنامج ارشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الحياتية عند الطفل متعدد الاعاقة.

سادساً: موضوعات بحثية في مجال تعليم الكبار:

- قضايا محو الامية في الصحافة المصرية في الفترة من *1990*: *2003* دارسة تحليلية.
- دارسة تقويمية لتشريعات محو الامية في مصر على ضوء مبادئ التعليم للجميع.

- دور الجامعة في تنمية المجتمع، دراسة حالة لجامعة القاهرة.
- دراسة تقويمية لدور الجمعيات الأهلية تجاه المتحررين من الأمية بمصر.

سابعاً: موضوعات بحثية في مجال رياض الأطفال:

- فاعلية استخدام حقيبة تعليمية لرفع مستوى اداء المعلمات غير المتخصصات للأطفال المكفوفين.
- فاعلية برنامج انشطة فنية لخفض العدوانية لدى أطفال دور الرعاية الايوائية الملتحقين بالمدرسة الابتدائية.
- فاعلية الألعاب الموسيقية في اكتساب الأطفال المعوقين ذهنياً القابلين للتعليم في رياض الأطفال بعض المهارات الاجتماعية من خلال استراتيجية الدمج.
- أثر استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة في اكتساب بعض المفاهيم المرتبطة بالحياة اليومية للمعوقين عقلياً القابلين للتعليم.
- برنامج قصصي مقترح لتنمية مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية في الموسوسات الايوائية.
- تقويم المناهج المقدمة على اقراص الليزر التعليمية لمدارس التربية الفكرية في ضوء حاجاتهم.
- فعالية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في اكساب بعض مهارات التفكير الناقد لطفل الروضة.
- فاعلية استخدام برنامج للتربية الحركية في تعليم بعض المفاهيم والمهارات الاجتماعية للأطفال الصم بالمرحلة الابتدائية فاعلية مسرحة المناهج في تحقيق بعض أهداف مدارس التربية الفكرية.
- فاعلية برنامج مقترح للتكامل بين معلمات رياض الأطفال والأسرة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة.
- تصور مقترح لمتحف الطفل الكفيف في مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء حاجاته.
- فعالية نوادي العلوم المطورة في تنمية الابتكار لدى اطفال المرحلة الابتدائية.



الفصل الثاني عشر

جودة التربية والتعليم في الوطن العربي التحديات والتوجهات

الأهداف الإجرائية:

بعد دراسة هذا الفصل يجب أن يكون الدارس قادراً على أن:

- *يذكر مفهوم الجودة الشاملة.*
- *يذكر تحديات تحقيق الجودة.*
- *يميز العمل العربي المشترك لتحقيق جودة التربية.*
- *يتعرف التوجهات المستقبلية لتحقيق جودة التعليم في البلاد العربية.*

مقدمة:

يتناول هذا الفصل موضوع جودة التربية والتعليم في الوطن العربي من حيث التحديات والتوجهات المستقبلية، وذلك من خلال المحاور الرئيسية الآتية:

أولاً: الجودة الشاملة في التربية والتعليم.

ثانياً: تحديات تحقيق الجودة.

ثالثاً: جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتحقيق جودة التربية العربية.

رابعاً: التوجهات المستقبلية العربية لتحقيق جودة التعليم.

ويرى المؤلفان أن عرض ومناقشة هذا الموضوع - الجودة - على المستوى العربي يعد حافزاً للتفكير الجماعي وموجها للبحوث الجمعية التى تسهم في تطوير النظم التعليمية بالوطن العربي.

أولاً: الجودة الشاملة في التربية والتعليم:

يقصد بالجودة الشاملة في التعليم تطابق عناصر المنظومة التعليمية مع المواصفات القياسية المتعارف عليها عالمياً، والتي تتوافق مع حاجات المجتمع ومتطلباته. ومن ثم فإن

هذا الفصل مأخوذ عن ورقة بذات العنوان قدمتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى الدورة السابعة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية بجينيف 2004.

تحقيق وضمان الجودة الشاملة هدف قومي هام ينبغي أن تتبناه وتسعى إلى تحقيقه السياسات التعليمية العربية.

وتشمل الجودة بهذا المعنى كل مدخلات المؤسسات التعليمية وما تتضمنه من مواصفات الطلاب والمعلمين والمباني والمناهج التعليمية ...، والعمليات وما تتضمنه من إعداد الطلاب (وتدريب المعلمين) وأعمال التدريس والإدارة وغيرها .. بالإضافة إلى مخرجات المؤسسات التعليمية التي تتمثل في مواصفات تربوية عالية للطلاب والخريجين التي تبدو في مستوى معرفي ومهاري مرتفع ومواصفات شخصية يرتضيها المجتمع.

إن إدارة الجودة الشاملة هي قضية كل المعنيين بالتعليم والمسؤولين عنه، ابتداء من المعلم والمدير والموجه صعوداً إلى أعلى مستوى من مستويات المسؤولية، بل هي قضية كل العاملين بالمؤسسات التعليمية من إداريين وعاملين وحتى الطلاب وأولياء الأمور، وهي تعني المجتمع برمته الذي يتطلب نوعاً ومستوى تعليمياً معيناً يوفي باحتياجاته ومتطلباته الحالية والمستقبلية، وهي ثقافة تنظيمية ينبغي أن يتمثلها ويعمل وفقاً لها ويمارسها جميع من يعنيهم أمر التعليم. فإدارة الجودة الشاملة توجه فكري متكامل واستراتيجية إدارية تشمل جميع عناصر المنظومة التعليمية، ومن ثم ينبغي أن يصاحبها تغييرات ثقافية جذرية تتسق مع فكر الجودة ونظمها الشاملة بما يؤدي إلى تحقيقها وبلوغ أهدافها.

إن الأخذ بمفاهيم الجودة الشاملة وعملياتها هو أمر بالغ الأهمية لتطوير وتحسين التعليم ومجابهة التطور العالمي والتنافسي الحضاري المستمرين. وإن عمليات التقويم والمراجعة وفق مواصفات الجودة الشاملة هو ضمان لتحقيق هذا التطور ومن ثم فإن استحداث النظم لمراقبة جودة التعليم وتوكيد اعتمادها لا غنى عنها لتحقيق الجودة الشاملة ومواكبة التغيرات المعاصرة والمستقبلية.

1- معايير الجودة في التعليم:

الجودة في التربية والتعليم ليست شيئا مطلقاً، فثمة معايير متعددة للجودة يجب أن تكون دائماً منسجمة بعضها مع البعض كي لا يحدث بينها تعارض.

ويجب أن ننظر إلى معايير الجودة ككل من منطلق تطلعات المجتمع ومدى جودة خدمة نظام التربية والتعليم لهذه التطلعات. عندئذ تعتبر الجودة في نظام التربية والتعليم تعبيراً عن تطلعات اجتماعية يجرى قياسها كل عام وفقا لمقاييس محددة.

يتم تقويم الجودة في التربية والتعليم وفقا لمقاييس يجرى تحديدها بشكل اختياري،

بعضها قائمٌ على أهداف ذاتية الطابع في الصياغة، وبعضها الآخر قائم على إجراءات إحصائية موضوعية. وهذا الأخير توفره عادة التقارير السنوية للإحصاء، ومجموعات من المؤشرات التربوية. وتلعب المؤشرات التربوية هذه دوراً مهماً في مراقبة وتقويم سير عمل أي نظام للتربية والتعليم، كما تمكن من تكوين صورة أو رأي حيال حالة هذا النظام، تستطيع التصريح عنها أمام المجتمع بأكمله. كذلك تسهل هذه المؤشرات عملية تحديد المشكلات وتسمح بقياس حجمها وتعطي إشارات إنذار إذا ما أوشك النظام على مواجهة خلل ما.

يشبه دور المؤشرات دور النور عندما ينطفئ يتعين على الخبير كشف السبب ومن ثم إيجاد حل للمشكلة والمؤشر ليس بنداً بديهيا من المعلومات بل هو معلومة تستخرج من المعالجات التي تسمح بدراسة ظاهرة تربوية.

تكون المؤشرات التربوية على شكل "وجود أو غياب" (مثلاً وجود نظام دعم مدرسي هو مؤشر جودة نظام تربوي والعكس بالعكس) أو على شكل إحصاءات رقمية (نسبة النجاح أو الرسوب في الامتحانات الرسمية). وفي كلتا الحالتين، تكتسب المؤشرات أهمية بالغة في عملية صنع السياسات التربوية، وهي تهدف في صياغتها إلى توفير معلومات حول أداء وفعالية أي نظام تربوي وإلى مساعدة صانعي السياسات على اتخاذ القرارات الأفضل. وقد تنصب هذه المعلومات على واقع النظام التربوي (مثل حجم الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الدخل القومي) أو نوعية هذا النظام (مثل النواتج التعليمية) أو مستوى أدائه (ومثال على ذلك معدلات الترفيع والرسوب). كما توفر هذه المؤشرات خلاصة "مباشرة وسريعة" عن الأجواء السائدة التي تعكس هي بدورها مدى "صحة" النظام التربوي.

والمؤشر هو الأداء الحسي القابل للملاحظة والقياس الذي يظهر وجود المعيار أم عدمه، والمعيار الواحد يمكن أن يعبر عنه بعدة مؤشرات. يتطلب مدى تحقيق هذه الأهداف الآنفة الذكر اختيار مؤشرات يتمتع كل منها ببعض الشروط الحسية والفنية، من خلال الخصائص الآتية:

أ- أن يكون المؤشر قابلاً للقياس وأن يكون واضح المعالم، فهو يمثل جانب أو آخر من النظام التربوي، معبر عنه بشكل عددي أو بشكل نوعي (وجود أو غياب) ويقيس السلوك المحسوس وليس ما هو متصور.

ب- ينال أي إحصاء صفة المؤشر فقط عندما يكون هناك معيار أو قاعدة أو نقطة استناد تمثل غطاء له. في الغالب قد تشمل نقطة الاستناد هذه مقارنة قائمة معدلات تقارن بين

المدارس أو المناطق أو الشعوب المختلفة وفقا لقاعدة معينة (ومثال على ذلك معدل عدد الطلبة لكل معلم في المدارس الرسمية والخاصة)، أو قد تشمل مقارنة قائمة على ذاتها مع توفير قيم للمؤشر في محطات زمنية معينة ضمن النظام التربوي نفسه (مثلاً معدل التحصيل في فرع الرياضيات خلال عام *1970* يعبر مؤشراً عن معيار جودة مسابقة الرياضيات)، أو قد تتضمن أيضا مقارنة تستند إلى هدف مثالي أو مخطط له، أو لمعيار متفق عليه اجتماعياً (مثل وضع حد أدنى لسن القراءة لمعدل إتمام مبادئ القراءة والكتابة).

ج- أن يوفر معلومات عن نواح عدة للنظام التربوي، هذه المعلومات التي يعتبرها صانعوا السياسات التربوية، أو المنقذون لها، أو الجمهور عموماً مهمة بالنسبة إليهم وكذلك الأمر بالنسبة إلى غالبية الموارد البشرية الوطنية.

د- أن يكون واقعياً مستنداً إلى معلومات يراعي في جمعها الأوضاع المالية أو غيرها من المستلزمات، إذ يجب أن يكون ذا جدوى وفي متناول اليد من حيث التوقيت والتكلفة والتخصص.

هـ- أن يتناول الأوضاع القابلة للتحسين، إذ يجب أن يكون طابعه تشخيصيا وبالتالي عليه الإشارة إلى خيارات بديلة متاحة لا إلى أحكام قاطعة.

و- أن يسمح بتكرار جمع المعلومات، الأمر الذي يسمح برصد التحولات وتقدير مدى إمكانية إجراء مقارنة على مدى فترات متباعدة وبين شعوب متعددة.

ز- أن يتمكن من تفحص توزيع السكان تبعاً للفئات موضع الاهتمام (ومثال على ذلك التوزيع بحسب العمر أو الجنس أو الدخل أو الفئة الاقتصادية والاجتماعية).

ح- أن يكون مترابطاً من الناحيتين المنطقية والتجريبية مع مؤشرات أخرى يتم اختيارها لتقويم النظام التربوي، وذلك عبر نموذج يوضح كيفية عمل هذا النظام سواء كان هذا النموذج محدداً أو وارداً ضمناً. كما يتعين على المؤشرات التي يتضمنها هذا النموذج أن تعكس الجوانب المتعددة المتنوعة للنظام، وأن تحظى بقدر كاف من الشمولية يسمح بإظهار الأبعاد المهمة للنظام التربوي، وبالتالي إعطاء صورة صحيحة عنه، وذلك بعيداً عن التجميع العرضي للإحصاءات لمجرد أنها متوافرة.

ط- أن يحظى بقدر كاف من الجودة من حيث الثبات والدقة والصلاحية والسلامة النظرية، كما عليه أن يكون قابلا للمقارنة.

كما على كل مؤشر أن يجعل بالإمكان إجراء الآتي:

- قياس مدى ابتعاد المرء عن الهدف المنشود أو الاقتراب منه.
- تحديد الحالات التي يكون فيها إشكال أو تكون غير مقبولة.
- الإيفاء بالاهتمامات الأساسية والإجابة عن الأسئلة التي أدت إلى اختياره كمؤشر.
- التأكد من قيمة بعد احتسابها في مناسبات عدة وعلى مدى فترات مختلفة.

ولبناء نظام من المؤشرات يجب تحديد الأهداف الأساسية لسياسة التربية والتعليم حيث يجري لكل هدف على انفراد تطوير عدد من المؤشرات التي تقيس مدى تحقيق هذه الأهداف. وينبغي أيضا إجراء تحاليل وصفية وسببية معاً في تحليل المؤشرات.

2- خطوات تحقيق الجودة:

ولتحقيق الجودة الشاملة يرى المتخصصون أن هناك ثلاث عمليات أساسية هي: تخطيط الجودة، وتنظيم مراقبة وضبط الجودة، وتحسين الجودة.

أ - تخطيط الجودة:

يتضمن التخطيط الاستراتيجي لجودة التعليم نظرة بعيدة المدى تتحدد بها الأهداف الرئيسية لجودة التعليم والخطط الرئيسية لتحقيق هذه الأهداف ووضع المؤشرات والمقاييس لقياس مستوى الأداء، ومن خلال التخطيط الاستراتيجي لجودة التعليم يمكن:

- تدعيم نقاط القوة ومعالجة أو تقليل نقاط الضعف.
- معرفة أهم عوامل النجاح في تحقيق الأهداف.
- سد الثغرة بين الإمكانات الحالية والإمكانات المطلوبة لتحقيق المستهدف من الجودة.
- وضع الخطط البديلة في حالة حدوث بعض الأخطاء في الخطة.
- تحديد الأهداف بعيدة المدى والأهداف المرحلية.
- إبراز مؤشرات النجاح وكيفية قياسها.
- تحديد مصادر تمويل تنفيذ الخطة.

ويتمثل تخطيط جودة مخرجات التعلم في تحديد المستويات المعيارية للمتعلم أي مواصفاته القياسية لجوانبه المعرفية والشخصية، وكذا الكفايات والمهارات التي تمكنه من تأدية دوره

بنجاح في حياته الأسرية والمشاركة في الحياة العامة في مجتمعه والنجاح في استكمال تعليمه العالي أو الجامعي كما تمكنه أيضاً من الانخراط بنجاح في سوق العمل. وتوجه المستويات المعيارية للمتعلم كل عناصر التعليم وتؤثر فيها.

أما تخطيط جودة العمليات فيتمثل في تخطيط أساليب أداء الخدمة التعليمية (طريقة التدريس ووسائله، تدريب المديرين والمعلمين والعاملين وتنمية أدائهم، أسلوب الإدارة الفعالة، تنظيم وتوظيف المبنى واستخدامه) وصولاً إلى معيار الجودة. فلا يكفي أن تكون هناك قناعة بمخرجات التعلم بل ينبغي أن تكون هناك أيضاً قناعة بأسلوب العمل وآلياته.

ب - مراقبة وضبط الجودة:

يعتبر ضبط الجودة بمثابة الإدارة المثلى لتحقيق الهدف، ويعني هذا قيام الإدارة باتخاذ الخطوات والإجراءات الكفيلة بالالتزام بمستويات الجودة المحددة وتعتمد منظومة النظام التربوي ومنظوماتها الفرعية وكل عنصر من عناصرها على آلية لتقويمها وتشخيص نقاط ضعفها ومواقع اختلالها وتعديل مسارها حتى يمكن التوصل إلى تحقيق استراتيجية التعليم والتوصل إلى تحقيق الجودة العالية والنوعية المرتفعة له.

وتخضع آلية التقويم الشامل لمنظومة النظام التربوي إلى ما يسمى بمنظومة ضبط الجودة الشاملة، وتتكون عادة من أربعة عناصر أساسية هي:

- **محكات الجودة:** أو المستوى المعياري النموذجي المطلوب للأداء وهو الإطار المرجعي أو المعيار الذي يقوم على أساسه الأداء الواقعي ويحدد مدى ابتعاده أو اقترابه من هذا المحك وتعرف وتحدد محكات الجودة بواسطة الخبراء في ضوء الاستراتيجيات الأساسية للتعليم والتي تتسق مع أهداف المجتمع واحتياجاته ومطالبه والمعايير العالمية للتقدم العلمي.
- **جمع بيانات عن الواقع:** وذلك بواسطة أدوات القياس اللازمة التي تُبنى وتُطبق خصيصاً لجمع البيانات الواقعية في الميدان الفعلي. ومن أمثلتها المقياس المتميز الذي قدمته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للتقويم الشامل للأداء الجامعي والذي عنوانه دليل منهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي والعالي.
- **مقارنة الواقع الفعلي بمحك أو معيار الأداء المطلوب:** حيث يمكن تحديد مدى الاقتراب أو الابتعاد عن المحك أو المعيار المنشود وتشخيص مواقع الاختلال.
- **عمل التعديلات اللازمة:** حيث يمكن اتخاذ القرارات السليمة الواقعية الفعالة المؤسسة على تحليل علمي دقيق للبيانات والمعلومات وذلك في ضوء:

- **الحاجات**: وتحددها وجهات نظر الخبراء.
- **المطالب**: التي يبديها المعلمون والتلاميذ وأولياء الأمور والرأي العام.
- **تحسين الجودة**:

يمكن البدء في تنفيذ التعديلات المقترحة للعلاج من نقاط الالتقاء بين الحاجات والمطالب.

وعندما تؤدي التعديلات اللازمة إلى رفع مستوى الواقع حتى يصل إلى مستوى محك الأداء المنشود، يبدأ الباحثون التربويون في الارتفاع بهذه المحكات إلى مستوى أعلى. ويبدأ التقويم التالي بالمقارنة بمحكات جديدة أعلى وهكذا تتحرك منظومة ضبط الجودة بصورة حلزونية ترفع دائما من مستوى الأداء المنشود وتؤدى إلى رفع جوْدة منظومة النظام التربوي وتحديثه باستمرار.

3- أدوات قياس الجودة في التربية والتعليم:

تغيرت الأدوات التي تستخدم في قياس الجودة في التربية والتعليم مع التغيير الذي حدث في مفاهيم القياس ومفاهيم الجودة ذاتها، وقد ولدت التصورات المتباينة للجودة وسائل مختلفة للتقويم وكذلك أوجدت مجموعات بديلة من مؤشرات الأداء.

وتجدر الإشارة إلى أنه منذ أربعين سنة خلت تتنامى في البلدان المتطورة والنامية، على حد السواء، الرغبة في إيجاد وتوسيع نظم للمعلومات في التربية والتعليم*(educational information systems)* من شأنها أن توفر معلومات أساسية تساعد على اتخاذ القرارات المتعلقة بتخطيط الجودة في التربية والتعليم. ومما يحض على هذا التحرك الحاجة لتقدير التكاليف وتقدير الآثار المترتبة على نظم التربية والتعليم، حيث باتت هذه التكاليف تشكل بنداً أساسياً من بنود الموازنات العامة والخاصة.

غير أن طبيعة هذه الجهود ومدى نجاحها بقيت متباينة، إلا أنه بوجه عام يمكن ملاحظة سمات مشتركة بين نظم المعلومات في التربية والتعليم طورها العديد من البلدان. وهذه السمات هي:

أ- الفجوة بين البيانات المجمعة والبيانات المطلوبة لتخطيط تطوير الجودة في التربية والتعليم، بسبب عدم الأخذ بعين الاعتبار احتياجات مستخدمي البيانات. كما أن هناك إغفالاً شبه تام للبيانات المتعلقة بممارسات التعليم والتعلم وآلياتها.

ب- الاتجاه نحو تقديم بيانات تفوق قدرة صانعي القرار على استخدامها كقاعدة للمعلومات عند اتخاذ القرارات.

ج- عدم قيام معظم البلدان بجمع بيانات حول جانبي العمليات والمنتجات وبالتالي لم تستطع بحث "الروابط" بين المدخلات والعمليات والمنتجات.

تبين هذه الملاحظات بجلاء أنه حتى تساهم نظم المعلومات في التربية والتعليم في تحسين جودتها قبل اتخاذ أي قرار الوقوف طويلاً عند الأسئلة التالية:

- أي معلومات مطلوب جمعها وفي أي مستوى؟
- من سيجمع البيانات ومن له الحق في ضبطها؟
- كيف ستعالج الثغرات المزمنة في عملية جمع البيانات مثل الإزدواجية والاستخدام الذي يقع دون المستوى المطلوب والإفراط في حجم البيانات، كذلك المعلومات غير المناسبة أو التي لم يجر تحليلها؟
- كيف سيتم نقل هذه المعلومات إلى الطبقات المختلفة من أوساط صانعي القرار في النظام التربوي؟

أما فيما يتعلق بصياغة نظم المعلومات فمن الضروري الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- وجوب تعيين صانعي القرار المعنيين واهتماماتهم بنظام التربية والتعليم.
- وجوب تحديد الأنماط المناسبة من المعلومات وحجمها، وذلك لتمكين صانعي القرار من اتخاذ قرارات مدروسة.
- الشكل الذي تتخذه المعلومات أن يكون ذا معنى وفي متناول يد الفئات التي تصنع القرار والتي تم تعريفها.
- الحاجة لتطوير نظام مناسب للمقاييس وجمع وتجميع المعلومات ونشرها.
- تشغيل هذا النظام بطريقة تجعل المعلومات المنقولة تصل إلى طالبيها فوراً وتكون دقيقة وبكلفة معقولة.

ثانيا: تحديات تحقيق الجودة:

تواجه الجهود المبذولة لتحقيق جودة التربية والتعليم في الوطن العربي تحديات عدة لعل أبرزها:

1- تحدي التحول إلى عصر العولمة والاقتصاد:

في إطار التعامل مع هذا المفهوم، فإن أحد مرتكزات جودة التعليم هو العمل على تحقيق التوازن بين متطلبات الثقافة الوطنية والتعددية الثقافية للعملاء الداخليين والخارجيين. فهل يمكن للعولمة تهديد الهوية الثقافية للشعوب أو تهديد استقلال نظمها التعليمية ؟

ففي ظل العولمة هناك إجماع على أن نوع التعليم المطلوب للقرن الحادى والعشرين هو تعليم يهتم بالمنتج البشري ليكون قوة قادرة على معايشة العولمة والمشاركة على قدم المساواة مع الدول الأخرى. وذلك بتوفير الإعداد الجيد والتدريس المستمر لتأهيل هذه القوى العاملة في عالم تتسارع فيه التغيرات، وذلك من خلال:

- الإعداد الجيد للإنسان للمستقبل لعصر حرية التجارة العالمية.
- إعداد الإنسان عالمياً أي يكون مسلحاً بلغة العصر الجديد ومفاهيمه وآلياته.

2- التحدي العلمي والتكنولوجي:

تتصل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بعلاقة جدلية بالعولمة، فالتقدم العلمي والتكنولوجي في الحقيقة هو قوة دفع للتنمية وهو إحدى نتائجها. فمثلاً الإنترنت أداة جيدة وهو وسيلة خطيرة ورخيصة لنشر المعلومات، كما أنه يفيد الذين تعلموا ويملكون المعلومات بالفعل وهي تلعب دوراً هاماً في توسيع الفجوة بين فقراء المعلومات وأغنيائها، كما أنها قد تحدث صدمة ثقافية وتزيد من حدة الصراعات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

فهناك ثورة الاتصالات والمعلومات والإنتاج الكثيف للمعرفة والتغير السريع في أنماط التكنولوجيا، واحتمالات الثورة العلمية والتكنولوجية تبدو وكأنه لا حدود لها فالأول مرة يتضاعف حجم المعرفة الإنسانية مرة كل *18* شهر ويصغر حجمه إلى الضعف مرة كل *18* شهر.

ونحن نعاني تخلفاً في المجالات العلمية والتكنولوجية الجديدة وخاصة المجالات الإلكترونية الدقيقة ومجالات التكنولوجيا الحيوية، ومجالات المواد الجديدة، ومجالات صناعة الفضاء والطيران ومجالات الإنسان الآلي، ومجالات الكمبيوتر والوسائط المتعددة وصناعة الاتصالات.

وهذا يتطلب منا وقفة خاصة أمام سياسة التعليم ونظامه ومحتواه وطرائقه لمواجهة هذه التغيرات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة وحتى يكون أكثر استجابة لما يأتي به العلم من أساليب جديدة وعلوم متطورة.

ولمواجهة التحدي التكنولوجي يستلزم تدعيم البنية الأساسية للتكنولوجيا من خلال:

- نشر الأجهزة التكنولوجية وأجهزة الكمبيوتر والاتصال بشبكات الإنترنت بالمدارس.
- إنشاء قنوات تعليمية فضائية متخصصة وتزويد المدارس بأجهزة الاستقبال لهذه القنوات.
- إنتاج برمجيات التعليم ومتابعة إدخال التكنولوجيا بالمدرس.

3- الفجوة الرقمية:

يستخدم مفهوم الفجوة الرقمية للدلالة على الفروق بين من يمتلك المعلومة ومن يفتقدها، وبين من يسهم ويشارك في صنع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها، ومن يتم استبعادهم جزئياً أو كلياً من حلبة السباق المعلوماتي، وقد اتسع هذا المفهوم ليشمل مستويات مختلفة للفجوة الرقمية بين بلدان العالم وبين الفئات والجماعات والمؤسسات داخل البلد الواحد.

ولقد تناولت دراسات عديدة الفجوة الرقمية عالمياً والتي يعبر عنها بمجموعة من المؤشرات مثل عدد الهواتف، وعدد الحاسبات الشخصية. وعدد مواقع الإنترنت ومستخدميها.

ويشير تقرير البنك الدولي لعام (1998) إلى أن $\frac{2}{3}$ ثلثي سكان العالم يعيشون في الدول النامية وأكثرهم لم يسبق لهم قط القيام باتصال هاتفي لشبكات المعلومات، ولم يتعاملوا إطلاقاً مع الكمبيوتر.

ويأتي العالم العربي ضمن الشرائح الدنيا، ويكفي هنا مثالاً يخص الإنترنت: إن نصيب العرب من إجمالي مستخدمي الشبكة يبلغ (0.5%)، في حين تبلغ نسبة العرب إلى إجمالي السكان العالمي (4%).

وهذه الفجوة داخل البلاد العربية نتجت عن مجموعة من العوامل تعتبر تحديات نواجهها بالتعليم الجيد النوعية ومن هذه العوامل:

- عامل اللغة حيث إن معظم المعلومات على الإنترنت باللغة الإنجليزية مما يجعل التعامل مع هذه التكنولوجيا فيه صعوبة.
- عزوف الكثيرين عن مداومة التعليم بعد تخرجهم وهو أحد مبادئ مجتمع المعلومات والمعرفة.
- غياب برامج التعليم العلاجي، وإعادة تأهيل الكبار.
- العامل الثقافي والذي يقصر عمالة تكنولوجيا المعلومات لصالح أحد الجنسين.

4- الفجوة المعرفية:

تمثل الفجوة المعرفية اليوم أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في جميع دول العالم وخاصة العالم الثالث ومنها الدول العربية، وفي ظل ظاهرة العولمة تحول الاقتصاد العالمي إلى اقتصاد يعتمد على المعرفة العلمية. ومجتمع المعرفة هو الذي يتيح كل شيئ فيه فرصاً للفرد للتعلم، وليعمل ويتعلم كيف يعيش ويتعلم لتحقيق ذاته.

لقد جاء في تقرير التنمية الإنسانية (*123، 35، 2003*) أن فجوة المعرفة وليس فجوة التمويل (الدخل) أصبحت تعد في نظر مؤسسة اقتصادية دولية كالبنك الدولي المحدد الرئيسي لقدرات الدول في العالم الآن، وذلك لأن فجوة المعرفة آخذة في الاتساع بين أغنى بلدان العالم وأفقرها، وذلك لأن التفجر المعرفي والإفراط المعلوماتي *Information Over Load* يسير بسرعة خيالية وذلك يتطلب استحداث وسائل برمجية جديدة مبتكرة لمعالجة النصوص ولزيادة فاعلية النفاذ إلى المعرفة سواء كانت هذه المعرفة موضوعة باللغة العربية أم بلغات أخرى.

وإذا كانت الفجوة الرقمية كبيرة فإن الفجوة المعرفية أكبر، ولهذا فإن التحول نحو مجتمع المعرفة ضرورة بقاء حيث إن هذه الفجوة المعرفية تؤثر سلبياً على الجهود المبذولة لمواجهة تحديات مثل: تعزيز التنمية المستديمة، وحماية البيئة، ووضع حد لنمو سكاني ألفت زمامه، وإعلاء شأن الديمقراطية. ويتم مواجهة تلك التحديات من خلال السعي إلى وضع معايير أفضل تحقق الجودة لمخرجات التعليم، بحيث تكون الغاية النهائية للتربية هي تنمية شخصية الإنسان لخدمة مجتمعه، ودعم ثقافته الوطنية، والإسهام في نفس الوقت في ثقافة عالمية قوامها السلام والحوار والمشاركة والمسؤولية.

5- تحديات المعرفة البينية:

أدت الثورة العلمية إلى تقدم كبير في مجالات المعرفة المختلفة وخاصة مع تغير نمط المعرفة من المعرفة الاختزالية إلى المعرفة الكلية والتوسع في المعرفة البحثية، والتداخل التدريجي بين العلوم المختلفة.

ونتيجة لذلك تزاملت علوم مختلفة في مشاكل مشتركة ومن أجل حلها يتم تجميع الآراء والطرق من عدة علوم ومن فروع العلم نفسه المختلفة، كما أن هناك دمجاً وتفاعلاً لفروع العلم المختلفة أدى إلى نشأة فروع علوم جديدة ذات طبيعة بينية، ويؤكد خبراء المعرفة في تخصصات العلوم المختلفة أهمية النظرة المتداخلة والمشتركة بين العلوم وإمكانية خلق مجالات جديدة للمعرفة تتميز بالوسطية بين كافة العلوم.

وصاحب كل من المعرفة البينية والبحث البيني تغيير هيكلي في إنتاج ونشر المعرفة حتى يساعدان على بناء جسور بين فروع العلم وإنشاء فروع وأفكار جديدة وتطوير نظريات ومعارف جديدة، كما يتطلب الاهتمام بالدوريات المتخصصة والموارد الإلكترونية، ومن أمثلة المعرفة البينية نذكر منها: الذكاء الاصطناعي، وعلم الأعصاب، والكيمياء الإحصائية، والفيزياء الحيوية، والمعلوماتية الحيوية.

وفي هذا المجال تستلزم أولويات التعليم في القرن الحادي والعشرين إعداد التلاميذ لعالم متغير اجتماعياً واقتصادياً ومعرفياً وسياسياً ويتطلب ذلك:

1- تطبيق الدمج بين المعرفة والمجالات البينية في المراحل المختلفة.

2- إدخال مفاهيم جديدة في مناهج التعليم قبل الجامعي مثل التسامح والمواطنة والسلام.

3- إدخال التكنولوجيا في المناهج خلال مرحلة إعادة بناء المناهج والمواد التعليمية واستخدامها في عمليات التدريس وفي الوسائط التعليمية.

4- إتاحة التكنولوجيا حيث يمكن إمداد النظام التعليمي بالتكنولوجيا كوسيط للتعليم من خلال:

- المعدات والبرامج الخاصة بالحاسب الآلي.
- القنوات الفضائية وأجهزة الاستقبال في المدارس.
- تدعيم البنية التحتية تكنولوجيا.
- تدريب المستخدمين والمعلمين على التكنولوجيا واللغات الضرورية.

6- التعلم مدى الحياة:

وهذا يمثل تحدياً للعديد من الأفراد والمجتمعات، ويتطلب التعلم مدى الحياة إدراك حقيقة التفجر المعرفي والتطوير المستمر لمجالات المعرفة. ومتطلبات التعليم مدى الحياة في عصر مليء بالتحديات تتطلب:

- مهارات مثل تعلم كيف تتعلم، وتعلم كيف تكون وتعلم كيف تعمل، وتعلم كيف تعيش مع الآخرين، وهذه المهارات تتطلب رفع نوعية التعليم وتحديثه.
- كما تتطلب زيادة عدد سنوات التعليم الأساسي والتوسع في التعليم الثانوي، ورفع الحد الأدنى للتعليم حتى التعليم الجامعي.

إن التغير في مفهوم عمليتي التعليم والتعلم ووظائفهما في إطار التحولات المجتمعية والثقافية والتكنولوجية والاقتصادية يتطلب تحولا في النظام التعليمي وفقا للاتجاهات التربوية الحديثة وبما يتناسب مع هذه التحولات من خلال الاهتمام بالجودة في التعليم.

ثالثا: جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتحقيق جودة التربية العربية:

إن عرضا مركزاً لجهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بوصفها المنظمة الإقليمية المعنية بتطوير التربية العربية وصولاً إلى تحقيق الجودة في أدائها، يبين أنها بذلت جهوداً

متميزة وحققت نتائج طيبة في هذا المجال، ولعل من أبرز تلك الجهود خلال السنوات الأربع الأخيرة.

1- عقد المؤتمر الثامن للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في القاهرة عام 2001 الذي كان موضوعه "الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لمواجهة التحديات المستقبلية"، والذي توصل إلى نتائج من أهمها دعوة الدول العربية إلى وضع معايير عربية للجودة والامتياز الأكاديمي، والدعوة إلى إنشاء هيئات وطنية ومجالس لضبط وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي العامة والخاصة، والدعوة إلى تنفيذ مشروعات رائدة لتطوير إدارات مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالإفادة من نظم إدارة الجودة الشاملة. كذلك التوصية بإنشاء نظام عربي لتقويم الأداء وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي وتحديد متطلبات تطبيقه.

2- تنفيذ مشروع يستهدف تطوير أساليب ضبط الجودة النوعية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، وقد تضمن مفاهيم الجودة الشاملة وتطورها، وإدارة الجودة بمؤسسات التعليم العالي والاتجاهات العالمية في إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى إعداد دليل منهجي لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، وعقد ورشة عمل تدريبية لمتخصصين من الدول العربية من العاملين في الإدارة الجامعية لتدريبهم على أساليب ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

3- عقد المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب في بيروت عام 2004 وكان موضوعه "استراتيجيات التقويم لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم" وقد توصل المؤتمر إلى نتائج عدة تتعلق بتحقيق جودة التعليم من أبرزها الدعوة إلى تحديد معايير وطنية لمختلف عناصر العملية التربوية تكون "مرتكزاً" لبرامج التقويم وضمان جودة التعليم، ووضع سياسات محددة للتقويم التربوي، تضمن المساءلة، وتعزيز المشاركة المجتمعية. وكذلك بناء أنظمة وهياكل مؤسسية لتحقيق هذه السياسات. وإعداد برامج لتنمية كفايات العاملين في مجالات التقويم التربوي وضبط الجودة الشاملة والإشراف على تنفيذها في الدول العربية. ووضع الأدلة والمراجع التي تضمن نشر ثقافة الجودة الشاملة بين الأوساط التربوية العربية.

4- تنفيذ مشروع تنمية كفايات العاملين في التقويم التربوي والجودة الشاملة الذي تضمن إقامة دورات تدريبية للعاملين في هذه المجالات في الدول العربية.

5- تضمين الدورة المالية للمنظمة للأعوام (2006/2005) مشروع يهدف إلى تحديث المناهج الدراسية العربية لتحقيق جودة التعليم يتضمن وضع معايير لتقويم المناهج الدراسية وإعداد دليل مرجعي لنشر ثقافة التقويم التربوي والجودة الشاملة بين الأوساط التربوية العربية.

6- تبني المنظمة مشروعاً لضبط الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العام وربط مخرجاتها باحتياجات التنمية في الدول العربية سينفذ خلال الدورة المالية (2006/2005) يتضمن إعداد دراسة جدوى ووضع لائحة تنفيذية لإنشاء هيئة إقليمية عربية للاعتماد التربوي في ضوء معايير الجودة، كذلك إعداد دليل حول ضبط الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العام، وعقد ورشة عمل تدريبية لإعداد متخصصين في ضبط الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية العربية.

رابعا: التوجهات المستقبلية العربية لتحقيق جودة التعليم:

تسعى هذه الورقة لتحديد اختيارات وتوجهات مستقبلية مستخلصة من تحليل لواقع التقويم في الوطن العربي، في ضوء ما استبان من حصاد التطورات العالمية، والتجارب الناجحة التي طبقت استراتيجيات جديدة في إصلاح التعليم واستراتيجيات تقويمية في جودة التعليم منذ بداية التسعينات من القرن الماضي. ومن نتائج الدراسات والبحوث والكتابات الحديثة التي وفرت إضاءة إضافية لتصميم نظم تعليمية وتقويمية ملائمة ومعقولة، وقابلة للتنفيذ في العالم العربي. ولعل من أبرز هذه التوجهات:

1- التوجه نحو تطوير فلسفة تربوية لتحقيق جودة التعليم:

يحتاج أي نظام تربوي إلى فلسفة تربوية واضحة توجه العملية التربوية بكاملها، تنعكس في صورة أهداف تربوية ونتاجات ذهنية، ومعايير وسياسات وخطط وإجراءات من خلال ربط وثيق محكم ومتكامل ينقل الفعل التربوي من منظور التصورات إلى مستوى الممارسة. ولما كان التزام الدول العربية في اختيار جودة التعليم هدفاً لتحقيقه في مؤتمر (جوميتيان 1990) وغيره من المؤتمرات فإن ذلك يتطلب رؤية منهجية واضحة لدى صانعي السياسة، والتزاما سياسياً يتبلور في صورة تشريع قانوني يحدد أهداف وإجراءات الإدارة التربوية في رسم سياسة عامة، وصلاحيات توفر توجيهاً إرشادياً ودعما مادياً ومعنوياً يتجه من القمة إلى القاعدة وإعطاء مزيداً من الحرية والاستقلالية للمدارس في القيادة والإدارة وصنع القرارات التربوية الملائمة تتجه من القاعدة إلى القمة تمكنها من ضبط أفضل للمناهج وطرق التعلم

والتدريس والتقويم والتطوير المهني للمربين، باعتبار أن نجاح إدارة الجودة الشاملة تعتمد على مدخلات القاعدة لا القمة.

2- التوجه نحو تنمية نتاجات ذهنية ومهارات التفكير الملائمة لتحقيق أهداف التنمية:

إن الملائمة والتعامل مع عصر العولمة، وتقانية المعلومات، وتحقيق حاجات التنمية المستديمة، ومتطلباتها، ومواجهة التحديات المستقبلية، والمنافسة الاقتصادية الموجهة بقوة المعرفة، يتطلب في إطار العمل العربي تحقيق كفاءات جديدة أكثر اتساعاً، وعمقاً لتتضمن مهارات أساسية، ونتاجات تعليمية عالية المستوى توفر نظرة أعمق في التعلم تتكامل مع عمليات التدريس والتقويم يكون شعارها "الجودة هي العمل" تشجع الطلبة في كيف يتعلمون ويفكرون ويبدعون ويفيدون اقتصاد مجتمعهم والحفاظ عليه والعمل على الارتقاء به نحو الأفضل. وهذا يقضي تنمية كفاءات يحتاجها عالم الألفية الثالثة وهي كفاءات ذهنية، واجتماعية، ووجدانية تتمثل بتنمية مهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد، والإبداعي ومهارات القيادة، ومعالجة المعلومة، والمشاركة في العمل، وإصدار القرارات، وتنمية حس المواطنة، والانتماء الطني والقومي، وتعزيز الهوية الثقافية العربية والإسلامية، وبذل الجهد، والالتزام بالعمل، والانفتاح على التجديدات التربوية المستحدثة، والمرونة في التفكير والعمل والمبادرة، والالتزام بالتعلم مدى الحياة.

3- التوجه نحو صيغة جديدة للتعلم والتقويم التربوي:

إن مفهوم التعلم في إطار المدرسة السلوكية والارتباطية في علم النفس التي تضرب بجذورها في نظريات منبثقة عن الفلسفة الوضعية التي تركز على الموضوعية، وتحكم المعلم في عملية التعلم والتدريس والتقويم لم تعد العملة الكونية في الوقت الحاضر، ولم تعد تنسق مع مبادئ ونظريات التعلم المعاصرة كالمفهوم الذهني الانفعالي، وأبحاث الدماغ المتطورة المرتبطة بتنمية الذاكرة، وكيفية التعلم. لهذا كله بدأ ظهور الصيغة الجديدة للتعلم كنشاط ذهني واجتماعي ووجداني، بمثابة الأساس النظري والفلسفي للتجديد التربوي بما له من مضامين قوية على استراتيجيات التعلم، والتقويم الواقعي القائم على الأداء.

4- التوجه نحو تبني نظام التعليم القائم على المعايير:

إن الخلل في الواقع التربوي العربي المتمثل بانحدار مستويات التحصيل لدى الطلبة وفشل النظم التعليمية في رفع مستواها، على الرغم من بذل الجهود والأموال في سبيل

تحسينها، يقتضي تنفيذ استراتيجية تربوية شاملة قائمة على معايير تهدف إلى رفع مستويات التحصيل، وتحسين جودة التعليم على مستوى الطلبة، والمؤسسة المدرسية. لأن دون هذه المعايير تبقي الأهداف هلامية فضفاضة، وتبقي التربية راكدة غير متطورة، وعلى أية حال فإن جهود التطوير والإصلاح تهدف إلى:

- تأسيس نظام تعليمي قائم على معايير كأولوية وطنية، وقومية تنص عليه التشريعات القانونية وتلزم تنفيذه مساءلة تربوية تحدد المسئوليات المطلوبة. وبذلك يتم تجاوز النظام التربوي النمطي التقليدي الغارق في الجمود، والقوقعة المحلية، ومقاومة التغيير.
- أن يكون لدى المربين فهم واضح وكاف لمعنى المعايير *Standards* وكفاياتها الفرعية *Benchmarks* ومعايير (محكات) الأداء *Performance Standards* ووصف مكوناتها.
- تحديد المعايير (معايير التميز) من قبل فريق عمل مكون من استشاريين، واختصاصيين في المناهج، والمواد المدرسية للقيام بتحليل وثائق المنهاج الدراسي والأدوات التعليمية والتقويمية في مستويات مختلفة ابتداء من مرحلة الروضة حتى نهاية التعليم الثانوي.
- أن تكون المعايير واضحة، ومرتبط بمهارات التفكير عالية المستوى، ويكون عددها معقولاً من أجل تعلمها، ولا ضرر في الاستئناس بمعايير ثبت نجاحها وفاعليتها في مسوحات المقارنات الدولية كمعايير سنغافورة وغيرها من الدول الناجحة من أجل دراستها وبيان مدى إمكانية الاستفادة منها في تربيتنا العربية.
- تأسيس مكتب أو وحدة للمعايير والمسائلة لتطوير المعايير الأكاديمية للتحصيل، وتحسين نظام المساءلة التربوية وفقاً للمعايير الدولية.
- توفير دليل التعلم يساعد الطلبة في أن يكونوا موجهين ذاتياً يعرفون بالضبط ما هو المتوقع منهم، وأين يقفون في علاقتهم بالمعايير.
- مراعاة التوازن بين مستويات الطلبة في إتقان المعايير، والوقت المتوافر لتغطية هذه المعايير في المواد الدراسية المختلفة.
- وضع آليات لتنفيذ هذه المعايير ودعمها في النظام التربوي، والعمل على مراجعتها وتنقيحها في فترة زمنية لا تزيد عن عشر سنوات لمتابعة التطورات المتسارعة في حقول المعرفة والتقنية والمعلومات.
- أن تصميم معايير للإصلاح التربوي يتطلب تغييراً جوهرياً شاملاً في النظام التربوي برمته سواء في المنهاج الدراسي، أو في طرائق التعلم والتدريس، أو في سجلات

التحصيل وكتابة التقارير، أو في التطوير المهني المكثف لكافة المربين والقادة في العمل التربوي، أو في الإصلاح الإداري للمؤسسة التعليمية والمدرسية.

5- التوجه نحو تصميم نظام قائم على المعايير:

إن الهدف الذي يرمي إليه نظام التقويم التقليدي في فرز الطلبة إلى ناجحين وراسبين لا يتلاءم مع المفهوم الجديد في "التعليم للجميع". ولهذا فإن تصميم نظام تقويمي شامل وواقعي، وإنمائي، ومرن قائم على المعايير ضرورة جوهرية، ومفتاحية في إحداث تحسينات قوية في تعلم الطالب ويتطلب ذلك ما يلي:

- تأسيس أهداف جديدة للتربية، ونتاجات تعليمية عالية المستوى ترتبط بها معايير أكاديمية عالية المستوى قبل تبني نظام "التعليم للجميع".
- توافر مبادئ ملائمة تتطابق مع الهدف المحوري للنظام التربوي توفر له الاتجاه، والتوجه أبرزها ما يلي:
  - الواقعية في تصميم مهمات أداء ونشاطات، ومواقف حياتية، وعالم واقعي.
  - الالتزام والمساءلة بأن كل الطلبة يحققون المعايير المطلوبة.
  - المرونة وقابلية التطبيق.
  - الارتكاز على مقاييس راسخة وصادقة وثابتة ومتنوعة تجمع بين خصائص التقويم المرتبط بالمعايير النسبية، والمطلقة وفقا للأغراض المطلوب تحقيقها.
- تركيز نظام التقويم القائم على المعايير على تحقيق ذهنية عالية المستوى بدلا من مقارنتها بأداء طلبة آخرين.
- توافر سياسات تربوية تتواءم مع الهدف والنتاجات والمبادئ.
- توافر عمليات توجه الهدف والمبادئ.
- تحديد ممارسات تتضمن اتخاذ قرارات بشأن عدد معايير الأداء، وأولوياتها، ومدى توافر الوقت لتحقيقها، وبيان الإجراءات التي يراد اتخاذها بشأن المعلومات الناتجة عن استخدام التقويم الصفي التكويني، والتقويم النهائي وكيفية إيجاد التوازن بينها.
- العمل على تزويد الطلبة وأولياء الأمور بأشكال ملائمة وواضحة من سجلات التحصيل، وكتابة التقارير تبين ماذا يكون الطلبة قادرين على فعله وماذا يحتاجون إليه في كل معيار الذي يتم مقارنته وفقا لمحك الأداء مكون على الأقل من ثلاث نقاط، أو مستويات

يمكن التعبير عنها بمستوى الكفؤ *Proficient* أو مستوى المتقدم *Advanced* أو مستوى المقتدر *Expert* لكل مكون فرعي للمعيار.

6- التوجه نحو ضمان جودة تعلم الطالب بالتركيز على عمليات التقويم الصفي:

إن التركيز على عمليات التقويم، وأدواتها، وعلى دور المعلم المفتاحي في إدارتها هي الخطوط الأولى في مخاطبة "جودة تعلم الطالب". ويتطلب ذلك استخدام استراتيجيات ثلاث هي:

- استخدام استراتيجية التقويم التكويني والتغذية الراجعة.
- استخدام استراتيجية التقويم الصفي لحث دافعية الطلبة للتعلم.
- استخدام عمليات التقويم الصفي في تطوير مهارات التأمل الذاتي والتقويم الذاتي للطلبة.

7- التوجه نحو استخدام التقويم القائم على الأداء:

يعتبر التقويم القائم على الأداء حجر الزاوية في جدول أعمال إصلاح التقويم كبديل عن استبدادية أسئلة الاختيار من متعدد، والاختيارات المقننة، ولفوائده الكبيرة في تكامل عمليات التعلم والتدريس والتقويم، وتحسين تعلم الطالب من خلال مشاركة نشطة، وتعاونية وواقعية في تطبيق مهمات الأداء، والنشاطات المثيرة للتحدي التي توفر دليلا عن المظاهر، البنائية والتوليدية لصنع المعرفة كإنجاز التقارير البحثية، والمشاريع الفردية والجماعية، وحل المشكلات، والمعارض، وتصميم ملفات الإنجاز وإنتاج العينات، والأسئلة المقالية المفتوحة مما يولد نتائج هامة في حياة الطلبة وممارسات المعلم، وبذلك يصبح المعلمون مراقبين، وممعنين في التفكير، وموثقين للتقويم، ومنظمين له، كما يصبح الطلبة مفكرين، وقارئين، وكتابا، وبمعنى آخر مدركين للمعرفة.

8- التوجه نحو استخدام استراتيجيات تقويمية لضبط مخرجات التعليم وتحسين جودة التعليم:

بدأ الاهتمام يتزايد في المجتمعات المتقدمة بمسألة الشفافية والمساءلة، والمحاسبة لتحسين الإنتاج وتطوير الأداء. ويمكن إجمال أهم التوجهات في هذا المجال بما يلي:

- التوجه نحو إدخال برامج التقويم الوطني لتحسين مستويات التحصيل.
- التوجه نحو المشاركة في مسوحات المقارنات الدولية للتحصيل.
- التوجه نحو تقويم فاعلية المؤسسة المدرسية لتحسين أدائها.
- التوجه نحو تقويم كفاءة المعلم للارتقاء بأدائه المهني.

المراجع

أولاً: المراجع المطبوعة:

1- إبراهيم بن عبد الله المحيسن: **التعليم الإلكتروني ترف أم ضرورة** ، ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود ، 2003.

2- إبراهيم عبد الوكيل الفار: **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين**، الإمارات دار الكتاب الجامعي: 2003.

3- أحمد اللقاني، وعلي الجمل: **معجم المصطلحات التربوية المُعرفة في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة: عالم الكتب، 1999 .

4- أحمد عطية حامد: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس، رؤية نقدية**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2000 .

5- تيسير الكيلاني: **نظام التعليم المفتوح والتعليم من بُعد وجودته النوعية**، القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر، 2002.

6- جابر عبد الحميد جابر: **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية**، القاهرة: دار الفكر العربي، 2000 م .

7- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: **التكنولوجيا وسيلة لتطوير التعليم في القرن21، الأبعاد الكاملة للثورة التكنولوجية لتطوير التعليم في مصر**، سلسلة كتب التعليم بالتكنولوجيا، القاهرة: مركز التطوير التكنولوجي، 1997.

8- جوزيف ليفين: **دليل كتابة الأطروحة والدفاع عنها في المناقشة**، ترجمة: عمر عبد الجبار محمد أحمد، جامعة الملك سعود بالرياض، 2004.

9- حسن حسين زيتون: **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**، القاهرة: عالم الكتب، 2003 م .

10- حسن شحاتة، محبات أبو عميرة: **المعلمون والمتعلمون**، القاهرة: مكتبة الدار العربية، 1994.

11- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **تفريد التعليم في إعداد وتاهيل المعلم، انموذج في القياس والتقويم التربوي**، سلسلة طرائق التدريس، الكتاب الثالث، الأردن،عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2001.

12- سيد الهواري: **دليل الباحثين في إعداد البحوث العلمية**، القاهرة: مكتبة عين شمس، 2004.

13- عبد الباسط سعيد عبد الله الفقيه: **برنامج مقترح لتنمية بعض الكفاءات في مجال تكنولوجيا التعليم لدى معلمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة بالجمهورية اليمنية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2003 .

14- عبد الرحمن عبد الله أحمد المقبول: **البحث التربوي، أهميته ,وممارسته، ومعوقاته، لدى المشرف التربوي**، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم، 2003.

15- عبد الرحمن عدس: **أساسيات البحث التربوي**، الأردن: دار الفرقان للنشر، 1992.

16- عبد اللطيف علوان الجميلي: **تدريب المعلمين في مجال التقنيات التربوية**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1993 .

17- عصام أحمد فريحات: إعداد القوي العاملة لمجتمع المعلومات، مراكز مصادر التعلم، 2004 .

18- علي راشد: **خصائص المعلم العصري وادواره، الإشراف عليه وتدريبه**، القاهرة: دار الفكر العربي، 2002 .

19- علي راشد: **اختيار المعلم وإعداده مع الدليل للتربية العملية**، سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، الكتاب الثاني، القاهرة: دار الفكر العربي، 2001.

20- فارعة حسن محمد: **المعلم وإدارة الفصل**، مؤسسة الخليج العربى، 1986 م .

21- فتحي عبد الرحمن جروان: **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، عمان دار الفكر 2002.

22- محمد سمير حسانين: **مهنة التعليم**، ط2، طنطا: دلتا للكمبيوتر والطباعة، 2003.

23- محمد عبد الرازق إبراهيم ويح: **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 2003.

24- محمد عبد القادر أحمد: **طرق التدريس العامة**، القاهرة: النهضة المصرية، 1992م.

25- محمد عبد القادر أحمد: **فلسفة إعداد معلم اللغة العربية**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 2000.

26- محمد متولي غنيمة وآخرون: **مبادئ التربية ومهنة التعليم**، القاهرة: المنار للطباعة، 2003.

27- محمد متولي غنيمة: **سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية**، سلسلة القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي دراسات وبحوث، الكتاب الثاني، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1998.

28- محمد محمد الحماحمي: **التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي**، التربية العملية، القاهرة: مركز الكتاب للنشر، 1999 .

29- محمود حسان سعد: **التربية العملية بين النظرية والتطبيق**، عمان: دار الفكر للطباعة، 2000.

30- محمود صديق سويفي: **تقويم استخدام شبكات الكمبيوتر والإنترنت في بعض المدارس المصرية في ضوء مفهوم وسائط تكنولوجيا التعليم المتعددة**، رسالة ماجستير، جامعة أسيوط: كلية التربية، 2001 .

31- كريج بليرتون: **الاتجاهات الجديدة في التعليم**، أوراق مقالية من ضمن تقرير "الاتصالات والمعلومات في العام 1999-2000م، الصادر عن منظمة اليونسكو، 2001.

32- محمود عبد الرازق شفشق، هدى محمود الناشف: **إدارة الصف المدرسى**، القاهرة، دار الفكر العربى .

33- مصطفي عبد السميع محمد، سوزان عبد الفتاح مرزوق: **الكمبيوتر التعليمي**، مقدمات أساسية، القاهرة: نهضة مصر، 2003.

34- نورمان ماكنزي وآخرون: **التعليم المفتوح، النظم والمشكلات في التعليم بعد الثانوي**، ترجمة صالح عزب، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون، [د.ت].

35- هاشم بكر حريري: **إدارة الفصل باسلوب التعلم التعاوني واثره في تحصيل الطلاب الدراسي**، مكة

المكرمة: كلية التربية مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني، ربيع الثاني 1422هـ - يونيه 2001 م .

36- هالة عبد المنعم أحمد سليمان: **إدارة الفصل فى الحلقة الأولى من التعليم الاساسى**، القاهرة :مكتبة النهضة المصرية، 2001 م .

37- هناء رزق محمد: **برنامج تعلم ذاتي لتدريب المعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم في مواقف التدريس**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2001.

38- يحيى محمد الصادق إبراهيم: **تدريب المعلم حديث التعيين، دراسة مقارنة**، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 1998 .

39- *Richard C. Forcier: The Computer As a Productivity Tool in Education, New Jersey: Prentice-Hall, 1996.*

ثانياً: المصادر الإلكترونية :

1- إدارة التربية والتعليم فى محافظتى حوطة بنى تميم والحريق: **الإدارة الصفية وأثرها فى عملية التعلم.**
safia.html Http://www.hbthedu.gov.sa/edara

2- تمير سامي نجار سلامة: **محاكاة الواقع الافتراضي ومعامل الكمبيوتر في المدارس**، مقال منشور بأخبار التقنية، القرية الذكية، الموقع الإلكتروني لجريدة الجزيرة السعودية :
jazirah.com.sa/evillage/19022002/tn.htmhttp://www.al-

3- رضوان عيد: **الإدارة الصفية الفاعلة**، مجلة المعلم، مقالة منشورة الكترونياً على الموقع الإلكتروني:
http://www.almualem.net/maga/a1005.html

4- ساحة التربية: **الإدارة الصفية**. http://nb2.jeeran.com/ww/index.htm

5- السيد البحيري: إدارة الصف، وزارة التربية والتعليم بالملكة العربية السعودية.
http://www.dwadmiedu.gov.sa/talemeea/mathweb/behoot
h.htmhttp://www.almekbel.net/ClassMang.htm

6- عنان السماء: دور المعلم فى **الإدارة الصفية المتميزة**، مجلة أنهار الإلكترونية
http://www.anhaar.com/nuke/modules.php?name=News&file=article &sid=430

7- محمد اللاحم: **طرق التدريب اثناء الخدمة**، الإدارة العامة لتدريب التربوي والابتعاث، الموقع الإلكتروني: المملكة العربية السعودية. read.asp?id=7 http://www.tadreeb.gov.sa/article

8- محمد رجب فضل الله: **التدريس الإبداعي للغة العربية**، العين: كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، مقالة منشورة إلكترونياً، 2000، الموقع على شبكة الإنترنت:
http://www.horoof.com/issue2/issuepen.html

9- مختار عثمان الصديق: تدريب المعلمين عن طريق التعليم المفتوح، مجلة دراسات تربوية، العدد السابع، وزارة التربية والتعليم، جمهورية السودان، الموقع الإلكتروني:
http://www.moe- sd.com/mag/7.doc

10- مدرسة الملك خالد الثانوية: دور المعلم فى الإدارة الصفية، الموقع على شبكة الإنترنت: http://www.khmsa.com/vb/showthread.php?t=318

11- مدرسة ثانوية الهيير للبنين بدولة الإمارات: الملاحظة الصفية الناجحة، مقالة منشورة الكترونياً على الموقع الإلكتروني: http://www.alhayer.jeeran.com/note.htm

12- مكتب التربية العربي لدول الخليج: التدريب اثناء الخدمة، وفعاليته في تطوير آداء معلمة الروضة في مدينة الرياض. www.abegs.org/trbih/2rsalh/4.htm

13- مكتب التربية العربي لدول الخليج: تقويم برامج تدريب مديري المدارس اثناء الخدمة، ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين في ضوء بعض المتغيرات، دراسة تجريبية، الموقع الإلكتروني: http://www.abegs.org/trbih/2rsalh/3.htm

14- منصور بن صالح بن عبد الرحمن النويصر: كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض، جامعة الملك سعود، الموقع على شبكة الإنترنت:
http://tarbia1.tripod.com/edarsaf.htm

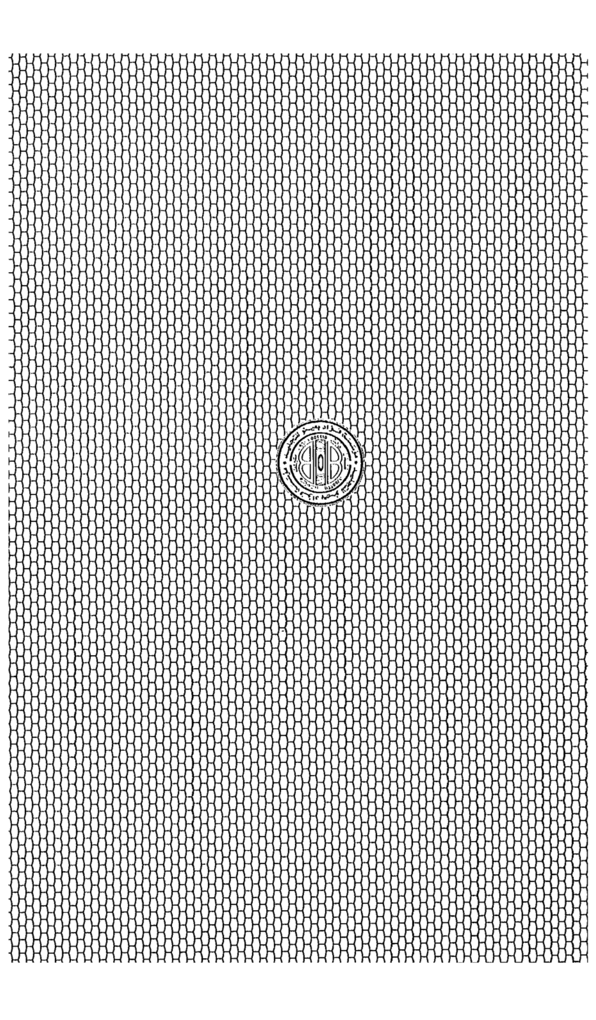
15- الموقع التربوي الإسلامي العربي، دكتور يسري مصطفى، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة. http://yousry.150m.com

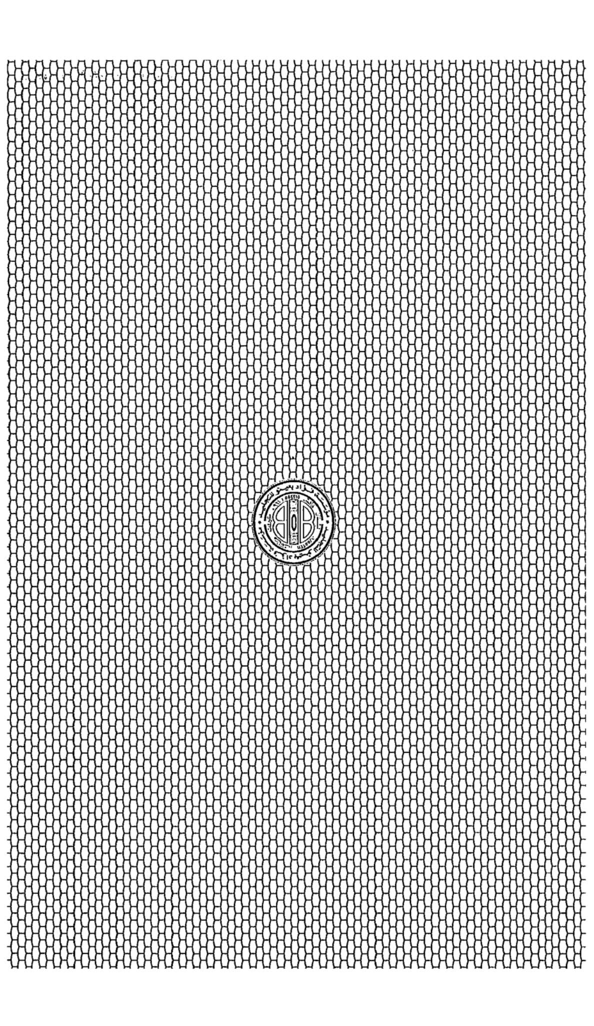
16- موقع دكتور نجيب محفوظ بلفقية، كلية التربية، مركز الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة.
http://www.balfakih.net/mosa2.htm

17- موقع مجلة المعلم التربوية. http://www.angelfire.com/mn/almoalem

18- موقع مركز التدريب أثناء الخدمة بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت.
http://www.paaet.edu.kw/in-training.htm

19- موقع مركز لقمان للمحاضرات الإلكترونية.. http://www.starintco.com





إعداد المعلم

تنميته وتدريبه







عمّان ساحة الجامع الحسيني سوق البتراء عمارة الحجيري
هاتف 4621938 فاكس 4654761 ص ب 183520 عمّان 11118 الأردن
www.daralfiker.com info@daralfiker.com

ISBN 995707430-X

